

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS (L2) NO 2º CICLO DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

Gika Gessy da Trindade de Deus Lima da Cruz

Tese orientada pelo Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística
Aplicada

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS (L2) NO 2º CICLO DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

Gika Gessy da Trindade de Deus Lima da Cruz

Tese orientada pelo Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística
Aplicada

2017

Dedico este trabalho aos meus pais, Olinto Costa Rafael de Deus Lima e Georgina da Trindade Afonso Dias de Deus Lima; ao meu marido, Micael da Cruz e ao meu filho, Miguel da Cruz; às minhas irmãs Faella de Deus Lima, Annylise de Deus lima e Suzy de Deus Lima e, por fim, aos meus sobrinhos Eduardo Fadymir, Fábio e Ricardo.

Resumo

O domínio da escrita, independentemente do contexto, constitui um fator determinante para o sucesso escolar e profissional dos indivíduos. Dada a sua natureza complexa, sobretudo, em contextos particulares como é o da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe, o quadro agrava-se, entre outros fatores, pelos seguintes: (i) variação linguística e coexistência desregrada de sistemas linguísticos distintos - o português, os crioulos e o português oral de São Tomé (POST); (ii) as interferências do POST no processo de aquisição do PL2; (iii) a utilização de uma pedagogia de escrita transplantada de um contexto de ensino de PLM e, portanto, inadequada ao contexto santomense (PL2); (iv) a escassez e a fragilidade dos programas e dos materiais didáticos, no que se refere à rede de conteúdos e de estratégias orientados para o ensino da escrita.

A presente investigação é realizada no sentido de, por um lado, analisar e descrever adequadamente os problemas acima apontados, procurando medir as suas implicações no ensino da escrita e, por outro, contribuir para ultrapassar alguns destes problemas, propondo a adoção de uma Pedagogia de género. A perspetiva de género adotada é a da “Escola de Sydney” (Halliday, 1970, 2004; Martin, 2009; Rose e Martin, 2012). Realizam-se inquéritos sociolinguísticos e académicos para um melhor conhecimento do contexto e procede-se à análise, por um lado, de materiais didáticos e textos programáticos em vigor em STP; por outro, analisam-se produções textuais de alunos de 10^a e 12^a classe para avaliação dos efeitos da pedagogia adotada.

Palavras-chave: Escrita, modelos de escrita, literacia, ABG, L2, STP

Abstract

The Writing skill is a determining factor for the school and professional success of individuals. Given the complex nature of the topic specially in particular contexts, such as the one of Portuguese language in São Tomé e Príncipe, the whole picture worsens. This because, among other factors: (i) the language variation and the unrulled coexistence of linguistic systems - the Portuguese, the Creoles and the variety of Portuguese of São Tomé (POST); (ii) the interference of the POST in the PL2 acquisition process (iii) the use of a writing pedagogy typical of a PLM education context and, therefore, inappropriate to the local context (PL2); (iv) the weakness of the programmes and the lack of genre oriented teaching materials for the teaching of writing competence.

This research is designed in order to, on the one hand, analyse and describe the problems above mentioned to describe its implications in the teaching of writing and, on the other hand, to contribute to overcome some of these problems, proposing the adoption of a Gender Pedagogy. The gender perspective adopted is the one of the "Sydney School" (Halliday, 1970, 2004; Martin, 2009; Rose & Martin, 2012). We conducted sociolinguistic surveys and academics for a better understanding of the context and analysed teaching materials and programmatic texts in force in STP. Furthermore, we tried to understand students' textual (10th and 12th classes) productions from a generic pedagogy.

Keywords: writing, writing models, literacy, Genre Pedagogy, L2, STP

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o contributo de um conjunto de pessoas e instituições, as quais passo a agradecer:

Ao IC, Instituto de Cooperação e da Língua, pela bolsa.

À Universidade Pública de São Tomé e Príncipe, pela formação inicial.

Ao Senhor Dr. Peregrino Costa, pela agilização dos procedimentos burocráticos.

Ao coletivo de professores do Departamento de Língua Portuguesa da USTP: Beatriz Afonso, Sónia Carvalho, Paula Varela e Manuel Neto, pelo incentivo e fornecimento de material.

Ao meu orientador, professor António Avelar, pelas reuniões, em que sempre proveu apoio incondicional; pela boa disposição, razoabilidade e espírito de abnegação. Obrigada por tudo!

Ao coletivo de professores do Curso de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2) pela qualidade de ensino dispensado e pela flexibilidade: Catarina Gaspar, Everton Machado, Margarita Correia, Carlos Gouveia e António Avelar.

Às escolas, professores e alunos, pela participação ativa na realização dos inquéritos e tarefas, cujo contributo foi crucial para a fundamentação da nossa tese. Um agradecimento especial à Escola Secundária de Neves, ao Liceu Nacional e Maria Manuela Margarido.

À minha família: Tito e Gina, aos quais devo a minha existência e o meu percurso académico-profissional. Às minhas irmãs Fafi, Any e Suzy, pelo companheirismo e motivação.

Ao meu marido, Micael da Cruz pelo incondicional apoio afetivo, técnico e logístico; um apoio sem fronteiras! E, ao nosso filho, Miguel da Cruz, por tudo o que representa para mim!

À todas as outras pessoas, que, indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Obrigada!

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ABORDAGENS PREDOMINANTES SOBRE A ESCRITA E O SEU PROCESSO DE ENSINO NUMA LÍNGUA NÃO MATERNA.....	5
1. O ensino da escrita numa L2: da visão tradicional à comunicativa.....	5
1.1.O ensino da escrita sob a visão tradicional.....	9
1.1.1.Os modelos processuais	13
1.2.O ensino da escrita sob a visão comunicativa.....	17
1.2.1 O ensino da escrita numa L2.....	19
1.2.2.O papel da leitura no ensino da escrita.....	22
1.3. O contributo da linguística sistémico funcional.....	23
1.3.1. Conceção de género e registo.....	27
1.3.2. Abordagem baseada em géneros textuais.....	31
1.3.2.1. O programa <i>Reading to Learn</i>	33
1.3.2.2. Estratégias de leitura do programa <i>Reading to Learn</i>	37
 CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	41
2. Introdução à realidade e a política linguística de STP.....	42
2.1. Caracterização da realidade linguística de STP.....	43
2.2. Caracterização da política linguística de STP.....	46
2.3. A língua portuguesa – estatuto vs. uso(s).....	50
2.3.1.O POST e a hipótese de <i>interlíngua</i>	51
2.4. O público-alvo.....	54
2.4.1.Interpretação dos inquéritos sobre o perfil sociolinguístico e profissional dos docentes de LP do 2CES.....	56
2.4.2. Perfil sociolinguístico dos docentes de LP do 2CES.....	58
2.4.3. Perfil profissional dos docentes de LP do 2CES.....	60
2.4.4. Interpretação dos inquéritos sobre o perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES.....	63
2.4.5.Observação do perfil académico dos alunos do 2CES de STP e de suas implicações no ensino da escrita.....	67

CAPÍTULO III: O ESPAÇO DA ESCRITA NOS PROGRAMAS E NAS SEBENTAS DE LP DO 2CES.....	75
3. A escrita nos programas de LP do 2CES.....	75
3.1. Objetivos gerais.....	76
3.2. Escrita.....	77
3.2.1. O modelo de ensino de escrita adotado.....	78
3.2.2. A escrita e a leitura.....	81
3.2.3. Os géneros textuais propostos e a sua didatização.....	82
3.3. Análise das <i>sebentas</i> de LP do 2CES.....	86
3.3.1. A funcionalidade das <i>sebentas</i>	86
3.3.2. Os aspetos formais.....	87
3.3.3. A organização das unidades didáticas.....	87
3.4. Análise das tarefas de produção escrita contempladas nas <i>sebentas</i> de LP do 2CES.....	89
3.4.1. Apresentação dos quadros de classificação genológica.....	90
3.4.1.1. Interpretação dos quadros.....	93
3.4.1.1.1. A predominância do género exposição.....	93
3.4.1.1.2. Tarefas de interpretação difusa.....	94
3.4.1.1.3. Polissemia dos termos definidores.....	96
3.4.1.1.4. Destorções ao modo canónico de enunciação.....	98
3.4.1.1.5. Enunciados anacrónicos e ininterpretáveis	99
 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	 101
4. Apresentação das tarefas.....	102
5. Critérios para a avaliação da escrita.....	103
5.1. Quadros de avaliação das produções escritas.....	104
5.1.1. Interpretação do quadro de avaliação relativo ao <i>exemplum</i>	106
5.1.2. Interpretação do quadro de avaliação relativo à exposição.....	112
 CONCLUSÕES.....	 117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

APÊNDICE.....	125
Apêndice1: Inquérito sociolinguístico e profissional dos docentes do 2CES de STP.....	125
Apêndice 2: Inquérito sociolinguístico dos estudantes do 2CES de STP.....	129
Apêndice 3: Tabela de codificação das tarefas de escrita das sebtas do 2CES de STP.....	132
ANEXOS.....	137
Anexo 1: Planos curriculares do curso de Licenciatura em LP da USTP.....	137
Anexo 2: Modelo processual de Flower e Hayes (1981) adaptado de Carvalho (2013).....	139
Anexo 3: Rede de géneros escolares do Programa Ler para Aprender (adaptado da versão portuguesa ILTEC).....	140.
Anexo 4: Descritores globais dos Níveis Comuns de referência para as línguas (adaptado do QECR, 2001).....	141
Anexo 5: Exemplares das produções textuais de alunos da 10ª classe- <i>Exemplum</i>	142
Anexo 6: Exemplares das produções textuais de alunos da 10ª classe- Exposição.....	143

Lista de Abreviaturas

L1 - Língua Primeira/Materna

L2 - Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

POST – Português oral de São Tomé

2CES – Segundo ciclo do ensino secundário

LN – Liceu Nacional

ESBB – Escola Secundária de Bom-Bom

ESJJC – Escola Secundaria Januário José da Costa

ESD – Escola Secundária de Desejada

ESG – Escola Secundária de Guadalupe

ESMMM – Escola Secundária Maria Manuela Margarido

ESN – Escola Secundária de Neves

ESS – Escola Secundária de Santana

ABG – Abordagem baseada em géneros

R2L– *Reading to Learn*

PLPE+ – Programa de Língua Portuguesa Escola+

MECSTP – Ministério de Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe

TG&R – Teoria de género e registo

Lista de quadros

Quadro 1. Género expositivo-argumentativo: propósito e estrutura genológica – etapas e fases

Quadro 2. Tipos de texto e perfil de leitor (adaptado de Caels, 2016)

Quadro 3. As estratégias do Programa R2L agrupadas em três níveis de apoio (Adaptado de Caels, 2016)

Quadro 4. Perfil sociolinguístico dos docentes de LP do 2CES de S. Tomé

Quadro 5. Perfil profissional dos docentes de LP do 2CES de S. Tomé

Quadro 6. Perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES da ESN (Lembá), 10ª Classe

Quadro 7. Perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES da ESMMM (Mé - Zochi), 11ª classe

Quadro 8. Perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES do LN (Água - Grande), 12ª classe

Quadro 9. Percentagem de estudantes que gostam da LP na 10ª e 11ª classes

Quadro 10. Percentagem de estudantes da 10ª e da 11ª classe com acesso ao livro de português

Quadro 11. Percentagem de estudantes da 10ª e da 11ª classe que gosta de ler.

Quadro 12. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe com hábitos de leitura extracurriculares

Quadro 13. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe que se lembram de obras e autores lidos

Quadro 14. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe com prática de escrita escolar ativa

Quadro 15. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe que elaboram diferentes géneros textuais

Quadro 16. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe que considera insuficiente a prática de escrita nas aulas de LP

Quadro 17. Percentagem de estudantes da 10^a e da 12^a classe relativa à sua percepção do feed back dado pelo professor

Quadro 18. Percentagem de estudantes da 10^a e da 12^a classe relativa à sua percepção sobre os fatores que mais dificultam a sua escrita

Quadro 19. Percentagem de estudantes da 10^a e da 12^a classe relativa à percepção das suas dificuldades de na escrita

Quadro 20. Classificação genológica com base nas tarefas de escrita da sebenta de 10^a classe

Quadro 21. Classificação genológica com base nas tarefas de escrita da sebenta da 11^a classe

Quadro 22. Classificação genológica com base nas tarefas de escrita da sebenta da 12^a classe

Quadro 23. Critérios para a avaliação da escrita, adaptada do projeto TeL4ELE (2011)

Quadro 24. Avaliação do género exemplum produzido pelos alunos da 10^a classe da ESN

Quadro 25. Avaliação do género exposição produzido pelos alunos da 12^a classe do LN

INTRODUÇÃO

Quando se discute o conjunto de problemáticas inerentes ao ensino da língua portuguesa, especialmente em contextos de LE/LS, uma das questões fulcrais prende-se com o desenvolvimento da competência escrita. Por razões abordadas no decurso da presente investigação, a escrita dos alunos santomenses é crescentemente deficitária, ficando muito aquém das metas pré-estabelecidas pelos *curricula* escolar. Esta é uma questão que se coloca (deve colocar-se) não só no âmbito da disciplina de LP, mas ao nível de todas as áreas de aprendizagem, na medida em que, todas veiculam conhecimento e se avaliam por via da escrita, o que faz depender o sucesso escolar do aluno do bom domínio da competência escrita. Foi, reconhecendo estas implicações e perante o crescente nível de insucesso escolar no panorama educativo santomense que elegemos a produção escrita do português (L2) no 2º ciclo do ensino secundário em São Tomé e Príncipe como tema de investigação. A escolha deste nível de ensino, longe de aleatória, deveu-se, sobretudo, ao facto de corresponder à fase em que a competência compositiva dos alunos é mais vezes colocada à prova, bem como por representar uma fase de transição para o ensino superior onde as exigências ao nível da competência compositiva dos alunos são cruciais. Não foi esta escolha, seguramente, alheia ao facto de a investigadora ser profissional implicada, presentemente, neste nível de ensino.

Atendendo à complexidade do tópico, o presente estudo não pode deixar de abordar questões-chave como as que se prendem com o modelo de ensino de escrita em vigor no sistema educativo santomense veiculado nos programas, no sentido de testar a sua viabilidade e implicações; são revisitados os géneros textuais predominantes e a sua pertinência, de acordo com as reais necessidades dos alunos, bem como os enunciados de

produção escrita, na perspetiva da sua adequação ou inadequação aos objetivos das tarefas. O estudo, partindo da hipótese de haver um forte impacto da variação linguística no processo de ensino e aprendizagem do PL2 em STP, tem os seguintes objetivos:

- Descrever o quadro sociolinguístico santomense, identificando os sistemas linguísticos que o compõem e caracterizando-os, numa perspetiva política e sociolinguística;
- descrever o perfil sociolinguístico, profissional e académico do público-alvo do estudo: professores e estudantes do 2º ciclo do ensino secundário;
- analisar os *curricula*; identificar e discutir a metodologia adotada para o ensino da escrita em São Tomé e Príncipe, com base nos pressupostos teóricos da Abordagem baseada em géneros;
- proceder ao levantamento e análise crítica, a partir de uma perspetiva genológica das tarefas de escrita contempladas nas Sebentas do 2º ciclo do ensino secundário em STP;
- analisar as produções escritas dos alunos do 2CESde STP, com base na teoria de Género e Registo e apresentar os resultados mais salientes.

No sentido de cumprir os objetivos acima enunciados, a investigação organiza-se em torno de quatro capítulos temáticos.

No primeiro, procedemos à revisão bibliográfica dos principais modelos sobre a escrita e o seu processo de ensino numa língua não materna, começando pelos tradicionais, focados no domínio das componentes estruturais, passando pelos modelos processuais de Flower e Hayes (1981), entre outros, que já propõem etapas de planificação, textualização e revisão. Por fim, debruçando-nos sobre os pressupostos teóricos da abordagem de escrita baseada em géneros textuais, informada pelos pressupostos teóricos da Linguística Sistémico Funcional (Halliday, 1970, 2004; Martin, 2009; Rose e Martin, 2012), que adotamos neste trabalho e que, contrariamente aos modelos anteriores, propõe um modelo de ensino de escrita, que contempla, sobretudo, a dimensão funcional e contextual da língua, conferindo à leitura e à sua compreensão um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência compositiva.

No segundo capítulo, para lá do enquadramento do estudo, fazemos uma breve caracterização da realidade e política linguística santomense, da qual emerge a elevada diversidade linguística associada às respetivas consequências. É, também, realizada uma breve abordagem do estatuto da língua portuguesa no país, enquanto elemento enquadrador da política de ensino; num segundo momento, procedemos à análise dos inquéritos sociolinguísticos e académicos aplicados ao nosso público-alvo - docentes e estudantes do 2º ciclo do ensino secundário de São Tomé, respetivamente da 10ª, 11ª e 12ª classes. Apesar de, de certo modo limitada em termos quantitativos, consideramos a amostra representativa e suscetível de fornecer subsídios úteis à validação das nossas hipóteses sobre as possíveis causas da fraca competência compositiva dos estudantes santomenses.

No terceiro capítulo, passaremos em análise os programas curriculares e as Sebentas de LP, verificando a sua adequação e eficácia no que toca ao ensino da escrita. Em termos mais específicos, nos programas, procuramos identificar o modelo de escrita e de género propostos, discutindo a sua viabilidade para o contexto de ensino em causa. Quanto às sebentas, propomo-nos, por um lado, analisar a apresentação e a organização temática daqueles documentos, procurando verificar se os conteúdos privilegiados e a sequência de apresentação permitem o ensino integrado das competências específicas de leitura e escrita, conforme preconizado no programa; por outro lado, realizamos uma análise qualitativa das tarefas de produção escrita contempladas nas sebentas, verificando a sua constituição e implicação no processo de compreensão e produção do género textual requerido.

Finalmente, no quarto capítulo, fazemos a apresentação dos resultados da análise feita aos dados recolhidos, a partir das produções escrita dos alunos inquiridos.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS PREDOMINANTES SOBRE A ESCRITA E O SEU PROCESSO DE ENSINO NUMA LÍNGUA NÃO MATERNA

O assunto que, porventura, mais preocupa os professores de português em S. Tomé e Príncipe é o do ensino da expressão escrita. Por várias razões que adiante abordaremos, a escrita dos nossos alunos é crescentemente deficitária, no sentido em que a proficiência exigida nos últimos anos fica muito além das competências expressivas exigidas. A expressão escrita e o seu ensino foi, pois, o foco de atenção de todo o período de preparação para esta dissertação e será, naturalmente, objeto de uma breve revisão bibliográfica neste capítulo, exercício este que requer, antes de tudo, uma reflexão sobre a natureza do ato de escrita que pode ser visto sob três ângulos, unívocos; a Escrita, enquanto: (i) uso da linguagem; (ii) processo cognitivo e (iii) prática sociocultural.

1. O ensino da escrita numa L2: da visão tradicional à comunicativa

No âmbito do primeiro ângulo referido, escrever é usar a linguagem na sua variedade verbal que, assente num sistema ortográfico e materializada em símbolos gráficos visíveis numa superfície se distingue nestes termos básicos, da oral, esta última assentando num

sistema fonológico materializado em sons. Contudo, considerando a relatividade que decorre da natureza específica de cada um destes códigos, ao invés de serem tomados como objetos de comparação num quadro dicotómico, alguns autores (Barbeiro e Pereira, 2007; Carvalho, 2012), perspetivam-nos sob a forma de um *continuum*: num polo, a linguagem oral espontânea, focada no envolvimento interpessoal e noutro, a escrita expositiva, focada na mensagem. Por esta ordem de razões, Gouveia encara a escrita como *um sistema autónomo de funcionalidade complementar à oralidade, usado na cultura em razão de motivações e contextos que de secundário nada têm e que nada devem à oralidade*. Gouveia (2014: 3).

A preocupação com o conteúdo da mensagem, inerente à linguagem escrita, é, deveras, incontornável, tanto pelo diferimento entre o momento da produção e o da receção, como pela diferença no contexto situacional entre estes dois momentos. Destes aspetos característicos da comunicação escrita, decorrem duas exigências: o carácter autónomo da produção do texto escrito, bem como o seu funcionamento autónomo no processo de sua descodificação (Bereiter e Scardamalia, 1987). Na mesma linha de entendimento, Carvalho (2012), inspirando-se em Vygotsky, sublinha a natureza elaborada do discurso escrito e a sua dupla entidade funcional ligada aos momentos da escrita e da receção:

É neste quadro que Vygotsky (1979) considera a escrita como uma forma de discurso mais elaborada, uma vez que a comunicação, na falta de apoios situacionais, é conseguida através do recurso exclusivo às palavras e suas combinações. (...) O texto escrito não funciona do ponto de vista comunicativo no momento da sua criação, apenas integra potencialidades de comunicação.

(Carvalho, 2012:3)

Fonseca (1994: 159) indica que essas potencialidades de comunicação do texto escrito, são engendradas pelo próprio escrevente, *por meios linguísticos, de marcos de referência internos, que possam garantir a autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção*.

Vários estudiosos no domínio da escrita, alguns dos quais, Amor (1993), Duarte (2003), incluindo o acima referido (Fonseca, 1994), asseguram que a criação desta *autonomização* textual, indispensável à compreensão da mensagem, depende do domínio de mecanismos de coesão frásica, interfrásica, temporal, referencial e lexical, por um lado e, por outro, da coerência interna do texto, conseguida com o recurso a instrumentos de articulação discursiva responsáveis pela manutenção da continuidade e da progressão textual.

Olhando a escrita sob o segundo ângulo, isto é, enquanto processo cognitivo e/ou mental, é crucial perceber, justamente, que processos mentais são esses e como o indivíduo os ativa e desenvolve no ato de escrita. Dentre os vários modelos teóricos desenvolvidos, focados na descrição e na representação desta atividade, elegemos o de Flower e Hayes (1981), dada sua relevância, por exemplo, na conceção e institucionalização de termos e esquemas ainda hoje bastante visitados, aquando da análise do ato da escrita, como sejam, a planificação, a redação (textualização) e a revisão. Destes, ocupar-nos-emos no ponto 1.1.1 deste capítulo.

No geral, é inquestionável o efeito que os processos cognitivos envolvidos no ato da produção escrita têm na aprendizagem, se considerarmos que os desafios cognitivos colocados pela complexidade das tarefas obrigam o aluno a elaborar sobre o aprendido, a processar os conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias. Este conjunto de atividades cognitivas geradas no ato da escrita vão, por sua vez, desencadear estratégias cognitivas mais complexas, desenvolver o pensamento crítico e facilitar a reflexão sobre o próprio processo de compreensão (Amor, 1993; Carvalho, 2013).

Por fim, na qualidade de prática sociocultural, o ato da produção escrita, independente do género textual, constitui uma atividade social e culturalmente contextualizada. Ou seja, a par dos fatores internos, acima mencionados, responsáveis pela coesão e coerência textuais, fatores externos ou contextuais também interferem fortemente na construção de significado dos enunciados.

Embora venhamos a tratar deste assunto (da inter-relação contexto – texto) , com maior profundidade, nos pontos 2 e 2.1 deste capítulo, aquando da apresentação da pedagogia de escrita baseada em géneros textuais, derivada da linguística sistémico – funcional, queríamos sublinhar que adotamos para este estudo uma conceção de contexto, que, mais do que uma situação, ou realidade objetiva (como a circunstância sob a qual a tarefa de escrita será realizada ou as características do destinatário), será o que Camps (2005), denomina de *comunidade discursiva*, isto é:

(...) contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar os textos; esfera de atividade humana em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.

(Camps, 2005: 21)

Encarando o contexto desta forma, logicamente, ao longo deste trabalho, seguiremos também uma pedagogia de escrita que vise *o domínio de técnicas de produção de textos cultural e situacionalmente adequados aos contextos de uso, neles reconhecendo pertinência, adequação e qualidade* (Gouveia, 2014: 1).

Verificamos, assim, ao longo desta digressão sobre as concepções de escrita que ela é, sem dúvidas, um objeto complexo, atravessado por fatores de natureza bastante diversa e que, desde de sempre, vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na fraca competência por parte de muitos aprendentes, na realização de tarefas que requerem o recurso à escrita. Estas não se limitam ao âmbito da disciplina de língua portuguesa, mas permeiam todas as disciplinas escolares, com sérias implicações no desempenho dos aprendentes, no que tange à aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências no sucesso escolar e posteriormente, profissional (Carvalho, 2013).

Ademais, nunca foi tão pertinente uma reflexão sobre a escrita e o seu ensino, na escola, como o é de hoje por hoje, atentando ao desenvolvimento tecnológico que, por sua vez, potencia novos contextos e, em consequência, novos géneros textuais. Desta feita, urge a necessidade de se (re)configurar o modo como encaramos e ensinamos a escrita, nas nossas escolas.

É neste quadro que se justifica um estudo atento sobre as diferentes teorias que elegeram por objeto de análise, o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Assim, pretendemos, no presente capítulo, a partir do cruzamento de fontes, explanar e discutir o que os diferentes especialistas em matéria de escrita e dos processos implicados no seu ensino – aprendizagem têm publicado.

Começaremos este percurso, a partir dos primórdios, apologistas de uma perspectiva mais tradicional, segundo a qual a aprendizagem da escrita ocorre mediante o domínio formal das diferentes componentes estruturais da língua-alvo, passando pelos modelos processuais, os quais concebem uma representação tripartida do processo da escrita, constituída pela planificação, redação e revisão e, finalmente, debruçar-nos-emos sobre a pedagogia dos géneros textuais que, por seu turno, emerge-se em reação àquelas, trazendo consigo, em particular, uma concepção de escrita de cariz funcional e sociológica.

Procuramos, com esta sondagem, para além do que já se demonstrou, conhecer e analisar algumas das propostas mais referenciadas sobre o ensino da escrita, identificar a que alicerça o currículo escolar santomense e, por conseguinte, propor a que melhor

responderia às necessidades de aprendizagem da escrita do nosso contexto sociolinguístico (PL2).

Nesta linha, convém, aqui, referir que o presente estudo recai sobre uma população – alvo constituída por estudantes do 2º ciclo do ensino secundário de São Tomé e Príncipe¹, isto é, 10ª, 11ª e 12ª classes, distribuídos, respetivamente, pela Escola Secundária de Neves (ESN), Escola Secundária Maria Manuela Margarido (ESMMM) e pelo Liceu Nacional (LN). A respeito de sua necessidade instrucional, no âmbito da escrita, sabemos empiricamente, que estes estudantes demonstram fraca competência compositiva, sobretudo, quando desafiados a produzir textos mais elaborados, como o são os de carris expositivo – argumentativo. Este défice é, ao nosso ver, bastante natural, se considerarmos os seguintes pressupostos: (i) aprenderem a escrever com orientações pedagógico-didáticas indicadas para o contexto de língua materna², quando o seu (o da maioria) perfil sociolinguístico retrata utentes de português língua segunda³; (ii) não terem sido submetidos, ao longo do seu percurso escolar, a momentos de aprendizagem intensiva e significativa de uma escrita de carácter expositivo -argumentativo⁴. Sendo este o prognóstico, antecipamos a recomendação, tão bem corroborada por Grabe e Kaplan (1996) *apud* Faquir (2016) de, a esse nível de ensino (pré-universitário), se incidir as atividades de escrita, sobretudo, neste género textual. Segundo estes autores, é imperativo que estudantes deste ciclo tenham acesso à uma escrita mais elaborada, académica, dominada, essencialmente, pelo género expositivo – argumentativo. E dado o grau de exigência envolvido na realização deste nível de escrita (avançado), há que se proporcionar várias oportunidades de trabalho.

1.1.O ensino da escrita sob a visão tradicional

De acordo com as reflexões introdutórias feitas no ponto anterior, a cerca da escrita, suas concepções, características e implicações no processo de ensino – aprendizagem,

¹ Doravante, 2CES de STP

² Doravante, L1

³ Doravante, PL2

⁴ A confirmação destas hipóteses será feita, no geral, ao longo da dissertação, mas, com maior precisão, no ponto 2 do 2º cap., aquando da análise dos inquéritos sociolinguísticos dos estudantes em causa e, mais adiante, no ponto 3 do 4º cap., na interpretação do seu perfil académico.

poderíamos afirmar, até o limite que os fatos nos permitem, que muito do insucesso dos estudantes santomenses poderá não decorrer da falta de conhecimento, mas antes da incapacidade de os verbalizar, por escrito.

Estando a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita sujeitos ao ensino formal, a escola é chamada a criar meios, diferentes dos que vem utilizando, uma vez provada a sua ineficácia, para fazer face à problemática do ensino – aprendizagem da escrita em STP.

Contudo, neste ponto do nosso estudo, restringir-nos-emos à apresentação e análise dos modelos teóricos tradicionais dos quais a escrita e o seu ensino estiveram (e ainda estão, nalguns contextos de ensino, como parece ser o caso de STP) reféns. Para tal, reproduzimos, sob a forma de diálogo, o diagrama dos aspetos necessários à realização de tarefas de escrita, proposto por Raimes (1983), a partir dos quais se construíram os diversos modelos de ensino da escrita, começando pelos primitivos.

Para o autor acima indicado, a comunicação clara, fluente e eficaz de ideais (num texto), depende da ativação e conjugação, pelo escrevente, de uma rede de mecanismos, uns intrínsecos, outros extrínsecos à escrita, como sejam:

	ESCOLHA LEXICAL - idioma, léxico, etc.
	GRAMÁTICA - regras gramaticais: verbos, pronomes, artigos, etc.
	MECÂNICA – caligrafia, ortografia, pontuação, etc.
	SINTAXE – estrutura da frase, os limites da frase, escolha estilística, etc.
Domínios	PROCESSOS DE ESCRITA – ter ideias, começar, rascunhos
necessários à escrita	revisão, etc.
(adaptado e traduzido	CONTEÚDO – relevância, clareza, originalidade, lógica, etc.
de Rames, 1983)	PROPÓSITO – a razão da escrita.
	CONTEXTO ⁵ – a situação que medeia a atividade de escrita.
	ORGANIZAÇÃO – parágrafo, tópico, suporte, coesão, unidade, etc.

⁵ A dimensão contextual não contempla o diagrama original, de Raimes (1983). Mas, dada participação fundamental que exerce no ato da escrita, a acrescentamos.

Com base neste composto de fatores, Rimes (1983: 6 – 11), propõe seis abordagens para o ensino da escrita, sendo quatro de caráter tradicional, das quais nos ocuparemos agora, uma de caráter processual e outra, comunicativo, de que trataremos nos pontos a seguir.

Das abordagens de ensino da escrita de caráter tradicional, temos:

Abordagem de expressão controlada para a livre: na visão do seu autor (Rimes, 1983), esta combina elementos da gramática, sintaxe e mecânica. Por outras palavras, esta abordagem defende que a desenvoltura na escrita depende do domínio da gramática de uma língua, com ênfase para as suas estruturas sintáticas.

As técnicas e exercícios recorrentes no âmbito deste modelo de ensino da escrita passam por dispor aos alunos exercícios estruturais, partindo de frases para parágrafos, que devem ser copiados e gramaticalmente manipulados. Por exemplo, fazer mudanças de frases declarativas para interrogativas, do presente para o pretérito ou do singular para o plural; transformar uma frase agramatical em gramatical, combinar palavras para conseguir frases e frases para conseguir parágrafos. Em suma, os alunos aprendem executando os procedimentos prescritos nos exercícios, o que pode explicar a parte *expressão controlada*. Agora, quanto a transição (...) *para a livre*, e tomando, aqui, livre por uma escrita adulta, pressupomos que, à luz desta abordagem, só ocorrerá quando o aluno atingir um nível de proficiência escrita superior, depois de muita prática destes exercícios estruturais, ficando, por efeito, dotado de um conhecimento aguçado da gramática, da mecânica e da sintaxe. Repare-se, portanto, que nesta abordagem, considerando-se a natureza dos exercícios a que os alunos são submetidos, eles têm pouca margem para cometerem erros e serem corrigidos pelo professor.

Abordagem de escrita livre: contrariamente àquela, esta abordagem privilegia o conteúdo em detrimento da forma. Neste âmbito, os alunos são induzidos a escreverem textos, livremente e despreocupados com a sua correção, partindo de um tema previamente fornecido pelo professor e de um destinatário, pensado pelo aluno.

Portanto, nesta perspectiva o foco é colocado no conteúdo da mensagem escrita, secundarizando-se os aspetos respeitantes à correção gramatical, à disposição estrutural do texto, etc. Ressalve-se também que nesta abordagem já começa a haver uma certa consciencialização para o fator *leitor* ou *audiência*.

Abordagem de parágrafo padrão: esta, se quiséssemos, caberia muito bem entre a primeira e a segunda, uma vez que não privilegia, nem a correção gramatical, nem a fluência do conteúdo, mas sim a forma como cada parágrafo se estrutura. Segundo Rimes,

isto parte do princípio de que diferentes culturas comunicam - se, neste caso, por via da escrita, de diferentes maneiras. Assim sendo, espera-se que estudante da língua – alvo (PL2, no nosso contexto), aprenda a organizar o seu texto, a partir do parágrafo. Para isso, os alunos realizam os seguintes exercícios: copiar parágrafos, analisar o *esqueleto* de parágrafos modelos e reproduzi-los, além de vários outros que envolvem, em regra, a manipulação⁶ de parágrafos modelos.

Abordagem de gramática-sintaxe-organização: de acordo com Rimes, nesta abordagem, a progressiva ascensão ao patamar da escrita adulta depende do domínio e da automatização encadeada dos mecanismos contemplados no seu diagrama, apresentados, neste estudo, sob a forma de diálogo, propositadamente, para dar conta do carácter dialogante à eles inerente. Neste sentido, os professores que adotassem esta pedagogia para ensinar a escrita, teriam que criar estratégias que lhes permitissem ministrar, de forma conciliada, a organização textual, a gramática, a sintaxe e gerir as implicações que o propósito socio – comunicativo e, já então, o destinatário, teriam naquelas componentes. Por conseguinte, ele também deverá propor aos seus alunos, tarefas de escrita que os induza a considerar uma componente sem descurar a outra. Segundo Rimes, nesta abordagem já se começa a perceber a influência que o propósito socio – comunicativo do texto exerce sobre a sua estrutura (forma/organização).

Em suma, a variação pedagógica (no domínio da escrita), acima apresentada, emerge-se da divergência de perspetivas no que se refere à relação entre a cognição e a linguagem escrita, neste caso, o que terá gerado a rutura entre os métodos pedagógicos tradicionais mais focados na forma e no escrevente e os modernos, dando maior ênfase ao conteúdo e ao destinatário, como poderemos verificar nas próximas secções deste capítulo. Mas antes, importa aqui destacar que este confronto metodológico vem corroborar ainda mais a natureza complexa da escrita, tanto em conta o conjunto de habilidades a que ela remete (Foster, 1992; Rimes, 1983).

Portanto, a adoção de um modelo ou doutro irá depender de quão cientes estarão os órgãos implicados no processo educativo, do carácter unívoco dos mecanismos aos quais recorreremos na realização de uma tarefa de escrita. Isto para dizer que, da mesma forma que Foster (1992), nós entendemos que um bom escrevente não deverá dominar apenas os aspetos ligados à forma ou ao conteúdo, em separado, mas ambos, o que ele

⁶ Alguns dos exercícios de manipulação de parágrafos modelos podem incluir a sequenciação de frases para conseguir um parágrafo ideal, a identificação e distinção de declarações genéricas e específicas, a inserção ou eliminação de frases até que se consiga o padrão desejado.

chama de capacidades fechadas e capacidades abertas, podendo aquela ser cabalmente dominada pelo escrevente, por incidir sobre aspetos ligados à forma, como gramática ou a estrutura de cada género textual, ao contrário desta, as capacidades abertas, ligadas ao tratamento do conteúdo, que não são passíveis de serem totalmente dominadas pelo escrevente, mas sim, aperfeiçoadas.

Concludentemente, com base nas reflexões de Foster (1992: 7), a instrução escrita bem sucedida depende, por parte do professor, 'do entendimento de que elementos da escrita dependem de capacidades fechadas, até que ponto a escrita deve ser tratada como uma capacidade aberta, e que atitudes e métodos são apropriados para o ensino de cada tipo de capacidade'. Ou seja, reiterando o que afirmamos no parágrafo anterior, o sucesso na escrita resulta da gestão equilibrada de capacidades abertas e de capacidades fechadas (Guirruco, 2016: 55).

1.1.1. Os modelos processuais

Antes de nos atermos ao tema específico deste ponto, não podíamos deixar de reforçar que um dos principais pressupostos do nosso estudo, parte da ideia de que a comunidade escolar precisa passar a encarar a escrita como ela realmente é – um processo e não um produto acabado. A escrita é um processo cuja progressão vai-se culminar no produto textual. Segundo Grabe e Kaplan (1996 *apud* Guirruco, 2016), esta forma de encarar a escrita vigente, sobretudo, a partir da década de 70 do século XX, terá provocado reações várias no âmbito da linguística aplicada ao ensino, no geral e, particularmente, no âmbito da linguística funcional, dentre as quais se sobressai a abordagem de ensino – aprendizagem da escrita baseada em géneros textuais que, neste trabalho, será analisada, descrita e apresentada como a mais indicada para o ensino da escrita em contexto de L2, como é o caso de STP.

Contudo, por ora, retomando a ideia inicial, esta nova forma de encarar a escrita (enquanto processo), fomentou o surgimento de novos paradigmas sobre a escrita, de carácter processual, tendo atravessado diversos estágios evolutivos: a) *estágio expressivo*;

b) *estágio cognitivo*; c) *estágio social* e d) *estágio de comunidade discursiva* (Grabe e Kaplan, 1996).⁷

Embora, por questões de dimensão discursiva, não possamos analisar, com pormenor, cada um destes estágios, todos eles serão uma constante neste estudo. Aliás, o primeiro estágio, por exemplo, o *estágio expressivo*, coincide com o que Rimes (1983) denominou de *abordagem de escrita livre*, vista no ponto anterior, na perspetiva tradicional de ensino da escrita.

Será, por sua vez, no âmbito do segundo estágio evolutivo da abordagem processual da escrita, o *estágio cognitivo*, que irão emergir os *modelos do processo de composição* de Flower e Hayes (1981) e o *modelo de narração/explicitação de conhecimento vs. modelo de transformação de conhecimento* de Bereiter e Scardamalia (1987), dos quais nos ocuparemos agora.

Apesar do seu caráter abrangente e abstrato e, por isso, não atenderem aos usos particulares da língua escrita, determinados pela especificidade de respetivos contextos, o modelo de processamento de Flower e Hayes (1981) deu um importante contributo para a didática da escrita, sobretudo, por ter permitido a coadunação entre a descrição do processo de escrita, consubstanciada nos múltiplos modelos, até então elaborados, e a descrição do processo de desenvolvimento da competência compositiva. E, de acordo com Carvalho (2012: 5), *tal articulação permite compreender as limitações de um indivíduo numa determinada fase de desenvolvimento e, a partir daí, definir os domínios de incidência da ação pedagógica e desenhar as estratégias de intervenção mais adequadas*.

De acordo com a sua representação (Flower e Hayes, 1981)⁸, a realização escrita resulta de um conjunto de processos cognitivos, hierarquicamente organizados e supervisionados pelo escrevente por intermédio de um mecanismo, denominado como *monitor*. Este processo, portanto, integra três domínios principais, como sejam: a) o contexto, intra e extra - textual da tarefa, que inclui tanto o próprio texto em construção, como os aspetos relativos ao assunto, objetivo, destinatário e a conjuntura sociocultural envolvente, apontando para uma conceção da escrita enquanto um ato socialmente contextualizado; b) memória a longo prazo do escrevente, ao qual o escrevente recorre para adquirir informações adequadas ao contexto da tarefa escrita, como o conhecimento do assunto, do destinatário e do género textual em produção; c) o processo da escrita

⁷ Para um entendimento integral destes estágios, ver Guirruco (2016: 64 – 78).

⁸ Ver o anexo 2 – Modelo processual de Flower e Hayes (1981)

propriamente dito, que compreende três processos operacionais, por seu turno, que darão origem ao texto escrito: *planificação*, *redação* e *revisão*. A *planificação* consiste na construção e organização da representação interna do saber, isto é, a geração de ideias, a organização da informação e a definição das finalidades da tarefa tendo em conta o leitor, o contexto e o propósito socio – comunicativo. Já no processo de *redação*, o que foi idealizado na planificação, será transformado em texto escrito, materializado e visível num suporte, seja ele papel ou monitor. Este texto escrito, por último, será reanalisado e eventualmente aperfeiçoado na etapa da *revisão*. Eventualmente, porque algumas dessas etapas do processo de escrita poderão ser dispensadas, por exemplo, por um escrevente veterano e ele, ainda assim, conseguir um texto de qualidade. Ou ainda, por outro lado, a transição de uma etapa para outra pode não ocorrer de modo tão linear para todos. Esta observação, aparentemente, medíocre, vem chamar a nossa atenção para os aspetos que nos permitem diferenciar uma escrita em desenvolvimento de uma escrita adulta.

Flower (1979) pensou na distinção entre uma escrita em desenvolvimento, e uma escrita adulta no âmbito de sua adequação ao destinatário e às suas necessidades informativas. A seu ver, uma escrita embrionária é, essencialmente, centrada no escrevente (*writer-based prose*), contrariamente à escrita proficiente que se centrará no leitor (*reader-based prose*).

Nesse mesmo sentido, Bereiter e Scardamalia (1987) dão um contributo muito relevante para esta análise, propondo modelos contrastivos de capacidade escrita: o de narração de conhecimento (*knowledge telling*) inerente aos escreventes menos proficientes e o de transformação de conhecimento (*knowledge transforming*) inerente aos mais proficientes.

No modelo de narração de conhecimento, com base no diagrama elaborado por Bereiter e Scardamalia (1987)⁹, face a uma tarefa de escrita o escrevente começa por fazer uma representação mental da tarefa e do que ela consiste. A seguir, no que tange ao conteúdo, ele começa por identificar e compreender o título. A par disso, na orla do conhecimento discursivo, ele procede à identificação e reconhecimento do género textual requerido. Depois destes estímulos, passa-se à busca (sondagem) na memória, seguida pela fruição de conteúdos, tomada de notas, rascunhos e, finalmente, o produto escrito.

⁹ Ver os diagramas em Guirruco (2016: 272, 273).

O modelo acima descrito evidencia o modo como procedem os alunos com menor capacidade de escrita. Em suma, pelas palavras de Carvalho (2011), que vão inteiramente ao encontro da visão de Bereiter e Scardamalia:

Para estes, escrever resume-se à expressão de tudo o que sabem sobre determinado assunto, num fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, mas sem qualquer movimento recursivo e sem consideração daquilo que o destinatário possa ou não ter necessidade de saber.

(Carvalho, 2011: 5)

Expondo o caráter pouco produtivo deste procedimento, os autores referem que:

Caso seja um tópico para o qual o (...) [escritor] já esteja predisposto, ele já terá interiorizado um esquema mental apropriado (...) que o permitirá dar forma ao discurso e, em seguida, a língua vem à mente e será bastante coerente. O ponto é que a língua ‘vem à mente’. Do contrário, como pode acontecer face a um tópico difícil ou efetivamente exaustivo, o (...) escritor não será capaz de escrever. Nesta fase, o escritor não possui os meios ou a capacidade de trazer a língua à sua mente através de esforço mental¹⁰.

(Bereiter e Scardamalia, 1983: 25 *apud* Guirruço, 2016)

É, precisamente, devido à pobreza discursiva e genológica característica deste processo que os mesmos autores recomendam, seguidamente, o modelo de transformação de conhecimento, mais complexo, no qual a escrita se apresenta como uma tarefa de resolução de problemas e geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento (Carvalho, 2001: 23), isto é, vem representar o que os escreventes mais habilitados fazem no processo de escrita.

A partir do diagrama (Scardamalia e Bereiter, 1987), verificamos que o modelo de transformação de conhecimento ou, se preferirmos, de resolução de problemas, compreende, essencialmente, dois espaços de problemas: o de conteúdo, constituído por saberes, crenças, consistência lógica, etc., no âmbito do qual são ativados processos de inferências e de colocação de hipóteses, que vão moldando o posicionamento do escrevente relativamente a essas crenças e o de retórica, que põe à prova a sua capacidade discursiva, de análise e resolução dos problemas textuais e da definição de objetivos específicos alcançáveis tanto neste espaço como no espaço do conteúdo. Assim, segundo

¹⁰ Tradução minha do original inglês: “If there is a topic on which the (...) [writer] already feels some urge toward self-expression and if the (...) [writer] already possesses an appropriate mental scheme (e.g. a story grammar) for shaping discourse on the topic, then the language that comes to mind may lead to quite coherent writing. The point is that the language does ‘come to mind’. If it doesn’t, as may happen with a difficult or readily exhausted topic, the (...) [writer] will not be able to write. The (...) [writer] doesn’t at this stage have the means or capacity to bring language to mind through mental effort.”

os criadores deste modelo, a escrita torna-se uma tarefa de representação de significado em vez de mera transcrição da língua (Bereiter e Scardamalia, 1983).

Repare-se que se trata, fundamentalmente, de um modelo de resolução de problemas, com os quais nossos alunos do nível secundário precisam se acostumar, em preparação para as exigências académicas e profissionais futuras.

Necessário é, também, que os professores deste nível, em particular, percebam que as reflexões aqui feitas visam fornecer suporte teórico para auxiliarmos os nossos pupilos neste processo, que, na qualidade de processo, deve ser dinâmico e evolutivo:

(...) o desenvolvimento da capacidade de escrever constituir um processo em que, à medida que vão sendo automatizados os aspetos de natureza mais superficial, o sujeito passa a poder prestar atenção a outros aspetos ou dimensões do processo que podemos considerar de nível sucessivamente mais profundo. No início, o sujeito preocupar-se-á com a realização dos movimentos gráficos, a ortografia, a delimitação da palavra e da frase pelo uso da pontuação, domínios que, uma vez automatizados, darão lugar na atenção do escrevente a questões mais complexas relacionadas com a adequação da expressão ao contexto de comunicação, considerando instâncias como o recetor, a situação, o conteúdo (...).

(Carvalho, 2011: 6)

Em suma, se a escola ensinar o escrevente, com método e clareza, a fazer uso de suas capacidades cognitivas e outras, na realização de suas tarefas de escrita, ele, gradualmente, poderá desenvolver a metalinguagem e a autonomia necessárias para realizar as suas tarefas de escrita. No entanto, até que ponto estas constatações servem os alunos de PL2?

1.2. O ensino da escrita sob a visão comunicativa

A abordagem comunicativa surgiu na década de 60 em reação ao estruturalismo (estudo das formas e das estruturas gramaticais de uma língua) e ao behaviorismo (reflexos condicionados que moldam o comportamento). Motivada pela crescente demanda por métodos de ensino de línguas mais eficazes, a abordagem comunicativa começa por articular as perspetivas linguísticas de Noam Chomsky e de Piaget, fundadas numa visão utilitária da língua. De acordo com esta visão, aprendemos uma LE/L2 com diferentes propósitos e motivações, desde os profissionais aos lúdicos. Mas, basicamente, o fim será a comunicação. Foi, então, pensando neste fim – um ensino que ajude os aprendentes a comunicar mais e melhor, tanto na oralidade como na escrita - que se funda a abordagem comunicativa.

Entendida como uma abordagem orientada para a ação, no seu âmbito, os aprendentes de uma LE/L2 são tratados como *atores sociais*, que precisam de realizar tarefas socio-comunicativas, em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Falamos de tarefas na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências comunicativas específicas para atingir um determinado resultado (QECR, 2001).

As competências comunicativas, no âmbito do ensino – aprendizagem de uma LE/L2 acarretam consigo diferentes domínios: *linguístico*, *sociolinguístico* e *pragmático*, necessários tanto para as atividades de receção (ouvir, ler), como para as de produção (falar, escrever).

A competência *linguística* abarca, sobretudo, os conhecimentos léxico-gramaticais e relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas também com a sua organização cognitiva e o seu processamento.

Já a competência *sociolinguística*, de carácter mais inclusivo, diz respeito às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às peculiaridades e às convenções socioculturais de cada nação, esta competência afeta sobremaneira a comunicação, entre indivíduos pertencentes a culturas diferentes.

Por último, as competências *pragmáticas* vão se referir ao uso funcional dos recursos linguísticos, seja no discurso oral, seja no escrito, criando um argumento de trocas interacionais. Esta competência também envolve o domínio das técnicas de coesão e coerência discursiva, da retórica e a identificação de diferentes géneros textuais, pela sua estrutura e propósito socio – comunicativo, conforme reforçado pelo QECR (2001):

Todas as categorias aqui utilizadas pretendem caracterizar áreas e tipos de competências que o ator social interiorizou, ou seja, as representações internas, os mecanismos e as capacidades, cuja existência cognitiva é considerada responsável por desempenhos e comportamentos observáveis. **Simultaneamente, qualquer processo de aprendizagem ajudará a desenvolver ou a transformar estas mesmas representações internas, estes mecanismos, estas capacidades** (Grifo nosso).

(QECR, 2001: 35)

Trazendo esta observação para o âmbito das nossas reflexões sobre o papel da escola no ensino do processo da escrita, neste caso no PL2, constatamos que a adoção da abordagem comunicativa poderá representar uma reviravolta no panorama educativo

santomense no que toca a comunicação escrita, em particular. Esta convicção funda-se no carácter pró-ativo desta abordagem, visível nos seus princípios orientadores: centragem no aprendente e nas suas necessidades comunicativas e instrucionais; adequação das metodologias ao perfil sociolinguístico dos aprendentes; foco no significado; constante interação com a língua – alvo; utilização de textos autênticos na situação de aprendizagem; criação de situações reais de comunicação no espaço de aprendizagem; aprendizagem cooperativa; ensino – aprendizagem baseado em tarefas; autonomia e autorregulação da aprendizagem pelo aprendente (Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994).

1.2.1. O ensino da escrita numa L2

Antes de nos atermos ao assunto central deste ponto – o processo de ensino e aprendizagem da escrita numa L2 – interessa-nos aqui definir este conceito que, como veremos no capítulo a seguir, é a designação para o estatuto da língua portuguesa em STP à semelhança dos restantes do PALOP.

O termo Português Língua Segunda (PLS/PL2) foi criado no âmbito da sociolinguística para se referir à um grupo específico de falantes *do Português Língua Não Materna*, com características de aquisição/aprendizagem e de domínio da língua portuguesa distintas das dos outros grupos de PLNM, como, por exemplo, os que a têm como *Língua de Herança* ou como *Língua Estrangeira*, em oposição aos falantes do Português Língua Materna.

As peculiaridades deste tipo de falantes do PLNM, isto é, dos falantes do PL2 levantaram muitas questões de investigação, que, no presente estudo, serão discutidas, neste ponto e nos pontos 1.3 e 1.3.1, do próximo capítulo, com mais pormenor, tendo sempre em vista a situação particular de STP.

Littlewood (2006), linguista, especialista em teorias de aquisição/aprendizagem de L2, categoriza-as em duas perspetivas: uma que parte da dimensão cognitiva dos aprendentes para explicar os processos inerentes à aquisição/aprendizagem de uma L2 e outra que parte da dimensão contextual, embora, a seu ver e, igualmente, ao nosso, a articulação destas duas dimensões explicaria melhor os fenómenos linguísticos

processados nesse âmbito, além de que apresentariam uma proposta de intervenção didática mais inclusiva e eficaz.

Para cada uma das perspectivas acima, o ator apresenta três hipóteses, as quais passamos a discriminar, sinteticamente. Para a dimensão cognitiva, apologista da aprendizagem de uma L2, por via de estruturas inatas apropriadas para esse fim, temos: a) a *hipótese de construção criativa* que, na sua essência, defende que, da mesma forma que os falantes maternos, os aprendentes de uma L2 também são dotados de um ‘dispositivo de aquisição de uma língua’, isto é, de um mecanismo inato para o seu processamento e para apropriação do seu léxico e gramática, ainda que estes aprendentes não atinjam uma proficiência nativa em todos os domínios do sistema da língua – alvo, sendo aqui fundamental uma exposição intensa do falante à L2 e, se possível, através de imersão no seu meio ambiente; b) na *hipótese do input* (“modelo monitor”), pensada por Krashen (1982), destaca-se a preocupação com a distinção dos termos “aquisição” e “aprendizagem”. Para a autora, em traços gerais, ao passo que a aquisição é um processo natural, que decorre de forma inconsciente, implícita, em contextos de aprendizagem informais, com uma ordem fixa de aquisição, cujo o sucesso dependerá da atitude do aprendente, a aprendizagem já nos remete para um processo consciente, explícito, decorrido em situações formais de instrução, com uma ordem de ensino – aprendizagem organizada do mais simples para o mais complexo, cujo o sucesso dependerá, sobretudo, do nível de competências do aprendiz; por último, na mesma linha temática das duas primeiras, temos c) a *hipótese da gramática universal*, baseada nos designados universais linguísticos, ou seja, parâmetros elementares, comuns a todas às línguas, nos quais o aprendente pode se apoiar rumo à L2, resguardando-se das variações e das particularidades de sua língua materna, como é o caso do Português Oral de São Tomé (POST), que apresenta estruturas distintas das exibidas pelo português europeu (PE), a língua – alvo, que, segundo os investigadores do caso (Gonçalves, 2010 ; Afonso, 2008), resultam da interpretação sintático – semântica que os falantes fazem dos eventos descritos pelos verbos, bem como dos traços que comportam as proposições que introduzem os argumentos subcategorizados pelos mesmos, para além da hipótese de transferência linguística.

Quanto às teorias inclinadas para a dimensão contextual e para as suas implicações no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, vamos ter: a) *hipótese de interação*, segundo a qual o *input* compreensivo disponibilizado nas interações sociais, que permitam a negociação de sentido, constituem um pré-requisito para a aquisição de uma

L2. Sendo assim, a criação de tarefas em grupos ou em pares, na sala de aula, que envolvam interação comunicativa é recomendada; b) a *hipótese do output*, de Swain (1995) também se afigura neste sentido, mas coloca ênfase sobre a necessidade de se criar situações de produção (output/saída), a par das de receção ou de exposição (input/entrada) aos enunciados orais ou escritos na L2, uma vez que será falando e escrevendo que o aprendente poderá pôr à prova a sua proficiência na língua -alvo, dando conta das zonas de maior dificuldade e das melhorias conseguidas e, como efeito, receber feedback; c) na *hipótese de entre – ajuda* ou *scaffolding* (andaimes), novamente coloca-se tónica na necessidade de interação social e de trabalho em equipa. Contudo, espera-se que com esta forma de aprendizagem, o aprendente, gradativamente, aprimore as suas competências e ganhe autonomia para que nas etapas seguintes de aprendizagem e futuramente, na sua vida profissional, possa fazer bem e sozinho. Portanto, *scaffolding* aqui é entendido como:

Meio através do qual, com o apoio de outros, os aprendentes podem atingir níveis de conquista que não seriam capazes de atingir de forma independente. Este apoio pode ser fornecido por um especialista (professor, por exemplo), mas os próprios aprendentes podem fornecê-lo um para o outro¹¹.

(Littlewood, 2006: 519 *apud* Guirruco, 2016)

A necessidade da existência do *scaffolding* neste contexto de aprendizagem, em particular (L2) é reforçada por um outro conceito paralelo, *zona de desenvolvimento proximal*, criado pelo mesmo autor para se referir ao domínio de desempenho que um aprendiz ainda não pode alcançar de forma independente, mas com a ajuda do *scaffolding*.

Em suma, como ficou bastante claro, a primeira perspetiva, orientada para o domínio cognitivo, evoca a necessidade de *input*, isto é exposição intensa à L2, ao passo que a segunda, orientada para o contexto, considera, para além do input, a necessidade da interação social no processo de aquisição de uma L2. Mas, como consideramos desde o início, o ideal seria a articulação entre os mecanismos naturais e inconscientes da aquisição e a aprendizagem consciente da escrita.

Todas estas reflexões de carácter comunicativo, que aqui tiveram lugar são, deusas, muito pertinentes, uma vez que nos orientam para a adoção de modelos ecléticos para o ensino da escrita numa L2.

¹¹ Tradução minha do original inglês: ‘Scaffolding’ refers to the way in which, with support from others, learners can reach levels of achievement which they would be unable to reach independently. This support comes from an expert (e.g. a teacher), but learners themselves may also provide it for each other.

Portanto, se a criação de oportunidades de *input*, *output* e interação social favorecem um desenvolvimento consistente da oralidade, de igual modo, o contato constante com o material escrito, por via da leitura e da própria produção escrita são a chave para a proficiência escrita dos aprendentes do PL2, em STP.

Dando reforço à essa ideologia, o ponto a seguir, procurará, em traços gerais, explicitar o tipo de relação existente entre a leitura e a escrita, bem como as repercussões de uma sobre a outra.

1.2.2. O papel da leitura no ensino da escrita

A leitura assume, sem dúvidas, um lugar de relevo na análise dos processos de desenvolvimento da escrita, devendo esta relação ser potenciada em contexto pedagógico, mediada por um método de intervenção pedagógica apropriado ao contexto de aprendizagem, como poderemos reconhecer no subtópico 2.1.1., quando, no âmbito da análise dos contributos da linguística sistémico-funcional para o ensino da escrita numa L2, teremos o privilégio de perscrutar as estratégias de leitura do programa *Ler Para Aprender*, da terceira geração da *pedagogia de géneros textuais*, com o propósito de testarmos a sua viabilidade para o contexto educativo santomense.

Contudo, por ora, reflitamos sobre o essencial, ou seja, a relação intrínseca entre a leitura e a escrita. Do conjunto de estudos que dão conta do papel da leitura no desenvolvimento da escrita (Krashen, 1984; Pereira, 2005; Carvalho, 1999, 2011, etc.), constatamos que todos concordam que o ato de leitura permite a assimilação das estruturas e dos padrões inerentes a cada género textual. De acordo com Carvalho (2013) ela também favorece a tomada de consciência e a apropriação dos modos de funcionamento da linguagem escrita e a progressiva interiorização das suas estruturas, desde as de carácter micro, como a fixação da forma escrita das palavras, a familiarização com os padrões sintáticos mais comuns na escrita, até as de natureza macro, como o conhecimento profundo de elaboração dos diferentes tipos e géneros textuais.

Afinal de contas, se repararmos, a leitura faz-se ou deve se fazer presente em cada etapa do processo de produção escrita, desde a pré-escrita, aquando da planificação, em que, para gerar ideias, o aprendente, não somente recorre à sua memória a longo prazo, mas também vai-se basear na leitura de outros textos (revisão bibliográfica) para a recolha de informações, tomada de notas, sínteses, resumos, etc. A etapa seguinte, a da redação,

propriamente dita, pressupõe leitura permanente, a medida que a escrita vai fluindo. *O escrevente torna-se leitor e posiciona-se de uma forma mais ou menos crítica na revisão do texto que vai emergindo até ao momento em que se considere concluído*, constata Carvalho (2013: 192).

Com esta pequena reflexão, portanto, pudemos certificar-nos de que a leitura é a chave certa para o desenvolvimento da escrita. Mas, a que tipo de leitura nos referimos? Esta questão será objeto de análise nos próximos tópicos deste capítulo, ficando aqui, a recomendação de se adotar estratégias pedagógicas que inculquem nos aprendentes o gosto pela leitura e pela sua compreensão, na qualidade de bases para o seu progresso na escrita.

1.3. Contributo da linguística sistémico-funcional

O pensamento tradicional e generativo sobre a língua constitui uma visão predominantemente mente mental e cognitiva, concebendo-a como uma *estrutura* organizada em níveis e classes lexicogramaticais, pelo que, atendendo a esse seu carácter estrutural (sintagmático – “*o que vai junto com o quê*”). Em consequência, o seu processo de ensino-aprendizagem deveria ser orientado para a fixação dos aspetos formais e estruturais da gramática, adotando-se, para este fim, metodologias de ensino que desconsideravam a dimensão socio-contextual da língua e da escrita (Halliday e Matthiessen, 2004).

Esta conceção da língua, enfatizando o modo escrito, prevaleceu durante décadas, gerando dificuldades e traumas no processo de ensino – aprendizagem, tanto de língua materna como de L2, como é o caso de STP. É, precisamente, em resposta ao fracasso das abordagens tradicional e estruturalista que a linguística sistémico-funcional propõe uma nova noção de língua.

Neste tópico do nosso trabalho – breve introdução à linguística sistémico funcional (doravante LSF) – visamos:(i) tratar dos principais pressupostos teórico-metodológicos da LSF, procurando descrever alguns dos conceitos operacionais que sustentam a sua constituição; (ii) nos inteirmos sobre a sua noção de (con)texto, a qual se subentendem as noções de registo e género, cujo o entendimento servirá de alicerce para a análise da

abordagem (de ensino da escrita) baseada em géneros textuais (doravante ABG), no subtópico à seguir, ramificada da LSF.

Em traços gerais, a LSF, surge por motivações escolares, desenvolvendo-se como um modelo de descrição gramatical que fosse relevante para processos, tarefas e problemas educativos, à semelhança da abordagem comunicativa, embora sejam independentes no seu percurso.

A língua, para Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925), o fundador da LSF, é um instrumento ao serviço do falante, devendo, portanto, servir para responder às suas necessidades comunicativas, sendo moldada para tal. Trata-se, pois, de um sistema que cumpre requisitos de uso (perspetiva sociossemiótica), o que explica a diversidade linguística em função da diversidade étnico-cultural ¹²(Gouveia, 2009). Porque ela se constitui um recurso para a construção de significado, todos os atos de produção de significado, por sua vez, são motivados e configurados pelo contexto social do falante.

O modelo sistémico-funcional vem apresentar, de forma descritiva, o modo como a língua se organiza (estratifica) em função do seu uso, ou melhor, como se processa a articulação entre os significados construídos num dado contexto e os recursos linguísticos responsáveis pela sua realização (Martin, 1997). Aliás, a própria designação do modelo – *sistémico-funcional* – foi pensada neste sentido: construída sob um princípio paradigmático, que define *o que poderia ir junto com o quê* (Halliday e Matthiessen, 2004). Deste modo, a LSF, encara a língua como um *sistema* de criação de significados, organizados em função de escolhas semânticas, que se realizam por meio de estruturas lexicogramaticais que, por seu turno, se assentam num texto. Assim, o texto passa a ser visto como uma amostra da língua operacional, como uma unidade semântica, moldada por um determinado contexto social (Halliday e Hassan, 1976: 293 *apud* Caels, 2015).

No sentido de melhor entendermos esta relação de realização mútua entre a linguagem (texto) e o contexto (Avelar, 2008; Gouveia, 2008), em LSF, bem como e, sobretudo, as suas implicações no plano textual, atentemos no conceito de *função/funcional* tal como é visto nesta teorização.

Para Halliday, a *função*, sendo uma marca fundamental da caracterização de uma língua e de sua descrição, é inerente a toda a ação linguística, pelo que, para lá das

¹² Foi descrevendo o mandarim, visto ser o primeiro linguista ocidental a descrever a sua gramática, que Halliday percebeu que os recursos de que a linguística dispunha para descrever as línguas eram insuficientes. Por isso, a criação da gramática/linguística sistémico-funcional.

múltiplas funções que podemos inventariar, três (*metafunções*) se impõem¹³: i) a *ideacional*, que se refere à maneira como codificamos a nossa experiência do mundo (externo ou interno) e o seu significado, isto é, a sua representação; ii) a *interpessoal*, que se refere ao uso da linguagem para codificarmos as nossas relações sociais e os significados das atitudes; iii) a *textual*, no âmbito da qual, recorreremos à linguagem para organizarmos os significados daquelas duas, ou seja, dos significados ideacionais e interpessoais, num todo linear e coerente, pelos recursos retóricos.

Esta proposta implica uma reconfiguração das componentes gramaticais, no interim da LSF; o invés de dispersas e, meramente, baseadas em critérios formais.

Importa, neste contexto, sublinhar o valor da metafunção textual, enquanto uma constante em toda e qualquer realização discursiva. É importante recordar que estamos perante um modelo de língua de base semântica, isto é, que a encara como um potencial de significados. Os falantes, portanto, mediante uma situação de comunicação específica, hão de fazer escolhas em função do que pretendem comunicar. O texto, aqui, será, então, o resultado destas escolhas, uma instanciação do sistema linguístico, realizando o potencial linguístico. Esta conceção é resumida por Gouveia (2009: 19) ao afirmar “*que sistema e texto definem dois polos de uma escala gradativa de instanciação, em que um é a potencialidade e o outro a instância particular dessa potencialidade*”.

Nesta perspetiva de **texto**, enquanto instanciação do sistema, a LSF também o concebe como *espécime e artefacto*:

“(…) pelo que a sua descrição e análise servem o propósito de sabermos coisas sobre o sistema, a única forma de a este chegarmos, em termos de conhecimento descritivo. O texto é assim, nesta perspetiva, instrumental para o conhecimento do sistema; é uma janela para o sistema”.

(Halliday, 2004: 3 apud Gouveia, 2009: 19)

Quando olhamos para um texto como artefacto, nos preocupamos em perceber a forma como o texto se estrutura e se organiza no seu todo em relação ao seu propósito, audiência e mensagem, descodificando os recursos retóricos do texto e a sua metalinguagem (Hyland, 2007). Sob esta ótica, “*olhamos para o texto como um objeto de*

¹³ “Na literatura da LSF, estas funções da linguagem são referidas como metafunções, em razão de dois aspetos fundamentais: por um lado, por ser tido em consideração o seu carácter geral e o seu pendor abstrato, por oposição às funções que as unidades dos sistemas linguísticos particulares realizam em estruturas particulares, e, por outro, porque a funcionalidade é intrínseca à linguagem” (Gouveia, 2009: 17).

direito próprio e o nosso interesse nele está em saber como significa o que significa e porquê (ibidem).

Em suma, e desta feita, tomando o texto como espécime, ou instanciação do sistema, ele é, no geral, a unidade de descrição da LSF, sendo a oração o seu centro fulcral: *“a oração, a unidade principal de processamento da gramática sistêmico- funcional, já que tudo se processa à volta da oração: acima de, abaixo de e para além de”*. Esta particularidade faz desta uma abordagem topo-base (*top-down*)¹⁴, ou seja, que parte da desconstrução e descrição de uma unidade maior, o texto, para uma unidade menor, sendo esta, no limite, o morfema, distintamente das abordagens base-topo (*bottom-up*), próprias dos modelos tradicionais (Gouveia, 2009: 21).

Até aqui, dos conceitos operacionais fundamentais, que dão corpo à LSF, agrupamos: potencial de significado, escolha, ordem paradigmática e sistema, cuja equação, representa a língua como um sistema sociossemiótico complexo, com diferentes níveis e estratos.

Na LSF, o sistema linguístico se resume em dois níveis, cada um dos quais, subdivididos em estratos. Assim, vamos ter os estratos semântico e léxicogramatical no nível do conteúdo (ou significado) e os estratos fonológico, grafológico e gestual no nível da expressão¹⁵. Cada um destes estratos da língua, portanto, se realiza noutro, gerando um ciclo linguístico articulado. Gouveia (2009) ajuda-nos a perceber esta relação de inter-realização entre estes estratos da língua, explicando-a da seguinte maneira:

Na prática, a representação pretende dar conta de qualquer processo de comunicação, com o falante num ambiente sócio-situacional particular a operar semanticamente no primeiro estrato (do contexto para o significado, portanto), que se realiza na lexicogramática (do significado para o fraseado, portanto), que, por sua vez, se realiza no estrato da expressão (do fraseado para o som, o grafema ou o gesto, portanto).

(Gouveia, 2009: 23)

Ao nosso ver, também neste aspeto, a LSF demonstrou maior eficiência, em relação à linguística tradicional, que segmenta o sistema linguístico de modo tal que (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, léxico, pragmática) um público, linguisticamente mais fragilizado, como é o caso dos aprendentes de uma L2, fica privado do privilégio que é perceber o real funcionamento da engrenagem linguística, com

¹⁴ Ver a representação de níveis e do movimento descritivo na LSF – o modelo topo-base – em Gouveia (2009: 21).

¹⁵ Ver a estratificação do sistema linguístico (LSF), em Gouveia (2009: 24)

repercussões negativas no plano da aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas, indispensáveis à uma comunicação (oral ou escrita) bem sucedida.

No entanto, para compreendermos melhor o plano de realização linguístico-retórica na LSF, precisamos, antes, conhecer de perto, o que está acima deste plano e que determina a sua realização – o contexto social.

1.3.1. Conceção de registo e género

Dando continuidade aos estudos de Halliday e colegas, sobre a linguagem e(m) contexto (Halliday 2002, Halliday e Matthiessen 2004, Hassan, 2009), os seus discípulos, Martin e colegas (Eggins e Martin 1997, Martin 1992, 1997, 1999, 2014, Martin e Rose 2008), acharam certo ampliar a noção de contexto de Halliday, por este entendido, apenas, como um nível de significado abstrato.

No entendimento de Martin e colegas, o contexto, idealmente, deve ser encarado como um complexo semiótico sim, mas, constituído por dois sistemas, a saber: i) o *género* e o ii) *registo*.

Assim, será à luz dos fundamentos desta teoria (TG&R), que olharemos para estes conceitos.

Dos dois, o género constitui um sistema mais abstrato, situando-se acima e além do registo. Ao passo que géneros são formas abstratas e socialmente reconhecidas do uso da língua, o registo pode ser definido, então, como variação, de acordo com o uso. Isto no sentido de que o registo conjuga configurações linguísticas que tornam um texto único em relação aos outros (Gouveia, 2014: 207).

Para tornar isto mais claro, vejamos o que motivou estas constatações. Em resultado das dificuldades de tradução dos dados orais colhidos na Papua Nova Guiné, Malinowski (1923, 1935) concluiu que não se consegue descodificar um texto quando se desconhece: I) a atividade imediata em que participam os interlocutores, isto é, o contexto de situação e II) a cultura de que fazem parte, junto com suas atividades e hábitos.

Foi com base nisto que Martin e colegas aprofundam os conceitos de género e registo. Para eles, o género está, aproximadamente, para o *contexto de cultura*, assim como o registo para o *contexto de situação*, como Caels (2015: 19) procura demonstrar no seu trabalho.

Estes paralelismos devem servir para esclarecer, primeiramente, que, cada cultura

possui e faz uso de um conjunto alargado, embora finito, de géneros e que é a soma desses géneros individuais, organizados numa rede sistémica, que permitem definir semioticamente a cultura, ou seja, as culturas se esgotam semioticamente no género. Por outras palavras, não é possível veicular significado numa cultura exceto por meio dos géneros (re)conhecidos pelos seus membros (Caels, 2015: 20).

Contudo, com o propósito de torna-los mais acessíveis à comunidade escolar (o público-alvo), Martin (1997, 2000), Eggins e Martin (1997) ou Martin e Rose (2008) (cf. Gouveia 2013, Avelar 2008: 60), formulam uma definição alternativa, de carácter mais operacional, para os conceitos de género e registo. Foi com base na sua definição que Gouveia (2014: 208) esclarece que “o género resulta do propósito sócio comunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potencia”, diferentemente do registo que deve ser entendido como “uma configuração de dados de campo, de relações e de modo - escolhas ideacionais, interpessoais e textuais.”

Tomando, em primeiro lugar, o conceito de **género**, da definição acima, podemos deduzir que estes são processos sociais, comunicativos, devidamente, estruturados e orientados para fins específicos (Martin, 2009: 13). Indo por partes, os géneros são processos sociais, comunicativos porque, através deles, os membros de uma dada cultura podem interagir socialmente; são estruturados porque se organizam em mais do que uma etapa, “*havendo uma sensação de incompletude, quando não se realizam todas as etapas previstas*” (Caels, 2015: 21); são orientados para fins específicos porque “*toda a comunicação é comunicação para fins específicos*” (Gouveia, 2014: 207), ou seja, visam a concretização de propósitos sociocomunicativos. São, essencialmente, estes propósitos que determinam a configuração do género¹⁶, ou melhor, que motivam escolhas ao nível do registo, que determinam a sua realização lexical, gramatical e textual.

Já então, a principal evidência linguística dos géneros é a sua estruturação discursiva. Na análise da estrutura genológica (cf. tabela 1) de um enunciado escrito, são consideradas duas unidades de significado: i) etapas e ii) fases. Aquelas, as etapas, constituem momentos genológicos fixos e previsíveis, que, na escrita, se apresentam como uma sequência de parágrafos. Já as fases, podem ser entendidas como sub-etapas, de carácter opcional, não estando presas a uma ordem pré-estabelecida. Realizam-se,

¹⁶ De acordo com os especialistas em TR&G, tanto é possível identificar e estabelecer relações entre géneros através do seu propósito, como agrupá-los em família. Além disso, também é possível, mapear culturas enquanto sistemas genológicos (Caels, 2015: 21).

normalmente, por meio de um parágrafo (Martim e Rose, 2008: 82). Esta caracterização é reforçada por Caels (2015), quando enuncia que:

(...) o propósito sociocomunicativo é codificado em etapas, que se codificam, por seu turno, em fases. Cada etapa e cada fase contribui, de forma distinta, embora complementar, para a realização do propósito sociocomunicativo global do género (i.e. cada unidade genológica tem o seu propósito dentro do propósito global).

(Caels, 2015: 22)

GÉNERO	EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO
Propósito sociocomunicativo	Defender um ponto de vista
Etapas	Tese + argumentos + reiteração da tese
Fases	Cada argumento da etapa argumentação é uma fase

Quadro 1. Género expositivo-argumentativo: propósito e estrutura genológica – etapas e fases

Uma vez analisado o conceito de género, no âmbito da TG&R, tendo sido considerado como meio único de veiculação de significados numa cultura, passamos agora à análise do conceito de registo, que, recebe, aqui, uma definição distinta a que estamos habituados, mas, ao nosso ver, bastante lógica e exequível ao nível didático. Atente-se ainda ao fato de que será com base nas incidências de género que acabamos de aprender, e nas variáveis de registo, que veremos a seguir, que analisaremos o material escrito, produzido pelo público-alvo do presente estudo – os estudantes do 2CES de STP.

Conforme vimos acima, em LSF, à noção de registo subjaz o contexto situacional. O **registo**, nesta ótica, é visto, portanto, como a concretização linguística das componentes do contexto de situação num texto. Esta observação remete-nos para o que se pode considerar de relação de previsibilidade entre texto e contexto. Segundo esta relação, já que o texto cumpre, de forma previsível, os requisitos de um dado contexto, então, por efeito, é possível, deduzir contextos a partir de textos e prever textos a partir de contextos (Eggins e Martin, 1997).

Retomando a noção específica de registo, este constitui, na sua essência, o conjunto de significados linguísticos potenciados pelos termos componentes de um contexto de situação, que tornam um texto único e distinto de outros textos possíveis. Estes termos componentes de um contexto de situação, tecnicamente, designados de **variáveis de registo**, são três: i) campo; ii) relações e iii) modo.

A variável campo refere-se às atividades sociais em que participam os interlocutores, isto é, o assunto do texto (*o quê*). Realiza-se na metafunção ideacional/experiencial, cujo propósito linguístico é construir e representar a realidade e as atividades sociais. Assim, esta variável, inclui a descrição dos *participantes* (nomes, grupos nominais, do cenário), dos *processos* (verbos e a sua natureza) e das *circunstâncias* (grupos preposicionais, adverbiais e outros recursos de informação acerca do espaço, tempo e lugar)¹⁷ (Hassan, 1996; Halliday e Matthiessen, 2004; Eggins, 1994).

A variável relações, codificadora de aspetos linguísticos relativos às pessoas envolvidas (estatutos e papéis discursivos dos participantes: poder *vs.* solidariedade) na comunicação e o tipo de relação existente entre elas (*quem*), realiza-se na metafunção interpessoal, cujo propósito é o de encenar as relações sociais (Butt, 2002).

Por fim, a variável modo, dando conta da forma como a linguagem funciona na interação verbal, ou seja, se é escrita ou oral, persuasiva ou descritiva, etc. (*como*). Esta, realiza-se na metafunção textual, responsável pela organização das atividades e interações sociais em unidades de significado coerentes e coesos (Gouveia, 2009: 27)¹⁸.

Em suma, a TG&R, aqui, sumariamente, apresentada, pretende evidenciar, quão humano é o sistema linguístico e quão natural pode ser a sua realização, até mesmo e, sobretudo, por via da escrita, quando é considerada a sua dimensão contextual.

Fica evidente, então, que, para além de modelo de descrição gramatical, a LSF, é também um modelo exemplar de análise textual, dispondo de instrumentos, técnica e uma metalinguagem que podem ser usadas na sala de aula, para ensinar e desenvolver a literacia, no geral, e, em particular, a capacidade de escrita dos alunos (Gouveia, 2014)

Com este fim, ou seja, ativar e desenvolver o potencial de escrita dos estudantes, sobretudo, de LE/L2, é concebida, no âmbito da LSF, a abordagem baseada em géneros textuais, da qual trataremos na próxima secção do presente estudo.

¹⁷ É no âmbito da análise do campo, aonde nos deparamos com o sistema da transitividade, entendida, na LSF, como o enunciado completo, com foco na escolha dos processos (elementos verbais) e tipos de argumentos, contrariamente à gramática tradicional que encara a transitividade como um princípio que parte da presença (ou não), do objeto direto ou indireto para classificar o verbo.

¹⁸ Ver a representação dos processos, participantes e circunstâncias, sob a visão semântica em Caels (2015: 35).

1.3.2. A abordagem baseada em géneros textuais

Nesta parte do presente estudo, procede-se à apresentação, sucinta, da abordagem baseada em géneros textuais (doravante ABG), tendo em vista a sua relação com o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Para tal, foram selecionados os seguintes aspetos: i) as principais motivações da ABG; ii) o seu público-alvo e, por fim, iii) a caracterização sumária da sua primeira e segunda fases de implementação e aprimoramento, guardando-se a terceira para o ponto 2.2.1.

O isolamento da 3ª fase da ABG justifica-se, tanto pelo fato de se versar sobre uma literacia mais integrada e mais inclusiva, em resultado dos ajustes que foram sendo feitos em resposta às necessidades que emergiram nas duas primeiras fases, como pela sua viabilidade para o contexto educativo santomense.

Como já foi dito a respeito da génese da gramática sistémico-funcional (associada a um projeto de desenvolvimento curricular), a ABG, proveniente daquela, foi criada, igualmente, por motivações escolares, ligadas, especificamente, ao ensino-aprendizagem da leitura como ponto de partida para a escrita.

Esta pedagogia de escrita baseada em géneros textuais, bem como toda a sua planificação, foi feita a pensar, particularmente, em estudantes com dificuldades em compreender e produzir o arsenal de textos contemplados nos planos curriculares escolares e, conseqüentemente, em aceder ao conhecimento codificado nestes textos, ficando, assim, impossibilitados de demonstrar a sua apreensão através da escrita (Rose, 2006), como podemos notar na observação de Caels (2015):

(...) estes alunos são sistematicamente excluídos da engrenagem do sistema (...), pois nunca recebem o apoio necessário para se tornarem proficientes na leitura e na escrita dos textos curriculares e, como consequência, ficam impedidos de participar plenamente na vida escolar, no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

(Caels, 2015: 80)

Martim e Rose (2007) apontam duas razões óbvias para esta situação de exclusão. A primeira prende-se ao fato de estes alunos terem um ritmo de aprendizagem mais lento, relativamente aos alunos “bem-sucedidos”. Uma situação para a qual as justificações mais previsíveis indicariam para o perfil social ou para as capacidades cognitivas do aluno. Porém, para os mesmos autores, não. Para eles, é o tratamento pedagógico diferenciado que este estrato estudantil recebe, que os negligencia e os desfavorece, reservando-os, a

longo prazo, à um futuro profissional de menor prestígio. Por outras palavras, estes autores denunciam o sistema escolar, no geral, por favorecer os melhores e encostar os piores, baseados nos estudos de Bernstein (1971, 1973, 1975 ...) sobre a sociologia da educação.

A ABG é criada, justamente, com o objetivo de concertar este cenário, diminuindo o fosso entre os alunos menos e mais proficientes. Este objetivo parte do princípio democrático de que todos os alunos devem ser preparados pelo sistema educativo, para ler e escrever, de acordo com as metas estabelecidas para a sua idade, nível de ensino e área de estudo. Para tal, as escolas devem providenciar um ensino explícito da leitura e da escrita e certificar-se de que o método adotado para o ensino destas competências seja adequado a todos, independentemente de seu perfil ou *status*.

Embora, aparentemente, de cunho idealista, os resultados obtidos das três fases de implementação da ABG, com destaque para a última, atestaram, para além do seu caráter exequível, a sua eficácia.

A primeira fase da também chamada pedagogia de género da escola de Sydney, deu-se com a implementação do projeto *Writing*, com a duração de cinco anos (1980-1985), cujo propósito central foi o de mapear os géneros textuais que os estudantes primários da Nova Gales do Sul (Austrália) mais tendiam a produzir, pelo que se verificou que o mais comum eram histórias, visto ser o género ao qual eram mais expostos.

Entre a primeira e a segunda fase é lançado um projeto intermediário intitulado *Language e Social Power* (1985-1990), motivado por outras necessidades levantadas na primeira fase, dentre as quais, saber quais dos géneros mais lidos e escritos pelos alunos eram importantes para a aprendizagem do curriculum e pensar estratégias condizentes. Em resposta a isso, *é concebido um ciclo de ensino-aprendizagem, engendrado como um conjunto de momentos sequenciais para o ensino de um dado género* (Gouveia, 2014). Este ciclo propõe que se trabalhe exaustivamente com textos que sirvam de modelos para a produção escrita dos alunos. Para tal, ele se reparte em três etapas, a saber: a desconstrução, a escrita conjunta (de um texto do mesmo género desconstruído) e a escrita autónoma. De maior relevância, visto dela depender o sucesso das subsequentes, a etapa da desconstrução garante que, antes de partirem para a escrita, os alunos se familiarizem com o texto de um dado género e de um campo específico, sendo aqui, *a compreensão leitora encarada como base instrumental para a produção escrita*. Portanto, em traços gerais, esta fase visa fazer o aluno ver que o texto é uma unidade complexa de significação; identificar e reconhecer géneros textuais distintos, pela sua estrutura e

propósito sociocomunicativo e apropriar-se do conhecimento veiculado pelo texto em desconstrução. Esta é, por excelência, a fase em que o professor deve fazer o aluno perceber o papel da lexicogramática na construção do significado textual, ou melhor, pelas palavras de Gouveia (2014), ‘demonstrar como a forma não só serve ao conteúdo, mas como a forma é conteúdo’.

A segunda fase da ABG, representada pelo projeto *Write it right* (1990-1995) emerge da necessidade, sentida pelos seus coordenadores, de trabalharem a escrita escolar também no ensino secundário e nas diferentes disciplinas, dada a sua transversalidade ao currículo. Desse trabalho, constata-se que cada disciplina faz uso específico e diferenciado de um conjunto fixo e regular de géneros para veicular os conhecimentos que as define. Dessa constatação, resultam investigações, no âmbito da linguística educacional, sobre a interligação entre o ensino dos conteúdos disciplinares (registo) e as formas ou meios de os expressar (género).

1.3.2.1.O programa *Reading to Learn*

Baseando-se nos seus autores (Rose e Martin, 2012: 147 *apud* Caels, 2015: 96) o programa *Reading to Learn* (doravante R2L) apresenta-se como um “conjunto de ferramentas a que os professores podem recorrer sempre que o processo de ensino-aprendizagem envolva leitura e/ou escrita, independentemente do nível de ensino ou da área disciplinar”.¹⁹

O programa R2L trata-se, portanto, de um projeto de literacia integrada que propõe uma forma mais explícita de se trabalhar com a leitura e escrita, potenciando-se, com efeito, uma aprendizagem mais sólida do currículo escolar.

Esta delimitação interventiva (leitura e escrita) do programa R2L parte da constatação de a leitura e a escrita serem, como já foi referido, tarefas escolares de elevada complexidade. Assim sendo, o controlo do seu processo de ensino-aprendizagem torna-se mais fácil se forem decompostas em tarefas faseadas e simples. Neste âmbito, três aspetos, considerados princípios pedagógicos fundamentais do programa R2L, devem ser destacados: i) a leitura e a escrita devem ser ensinadas com método e clareza; ii) a

¹⁹ Neste estudo, pretende-se analisar a utilidade deste programa (R2L) para o ensino-aprendizagem da escrita, apenas no âmbito da disciplina de LP, em STP. Contudo, para ver a aplicação deste programa, por exemplo, nas Ciências Naturais, cf. Caels (2015).

participação ativa do professor é indispensável; ii) a leitura é encarada como base instrumental para a aprendizagem da escrita.

Já então, outro aspeto, igualmente, digno de menção, aqui, é que não faz parte das pretensões do programa R2L, interferir nas metas de ensino-aprendizagem estipuladas pelos sistemas educativos ou mesmo provocar alterações no desenho dos programas curriculares. O pressuposto de base do programa é que se faça uso dos materiais de ensino habituais para a leitura, pretendendo-se, contudo, melhorar, sim, a forma como o professor os encara, no sentido de se tornarem consumidores mais críticos, quer destes materiais didáticos, quer das orientações pedagógicas pré-definidas pelo sistema educativo, com vista a melhorar o desempenho dos seus alunos, no geral, mas, particularmente, dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (Gouveia, 2014).

Nesta senda, ao invés de propor alterações aos planos de estudo, o programa R2L propõe um novo modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, baseado na conceção sistémico-funcional da língua e da sua realização textual.

Nesta senda, e partindo do princípio de que, neste programa, a leitura funciona como base instrumental para o ensino-aprendizagem da escrita, passamos a analisar o conjunto de atividades implicadas no ato da leitura.

Para além da descodificação de palavras, a partir de padrões de ortografia, a leitura implica a identificação de significação em frases, a inferência de conexões ao longo do texto, bem como a interpretação dos significados contextuais (sociocultural). A realização de cada uma dessas atividades é requerida mediante o nível de significado textual em causa, integrados em estratos linguísticos distintos: i) o *significado literal*, contido na oração (complexa ou simples), no estrato da lexicogramática²⁰; ii) o *significado inferencial*, acessível na conjuntura das orações, no estrato da semântica do discurso²¹ e o iii) *significado interpretativo*, requerendo conhecimento contextual do texto (género e registo).

Tendo já estudado as implicações do género e do registo nos significados textuais, no ponto 2.1. deste trabalho, cingir-nos-emos, apenas, na análise dos dois primeiros significados, em articulação com o estrato linguístico em que cada um ocorre, destacando os aspetos fundamentais, inerentes a cada um.

²⁰ No estrato da lexicogramática, as frases organizam-se em grupos ou sintagmas, que se organizam em palavras, que, por sua vez, se organizam em morfemas.

²¹ Na semântica do discurso, o texto codifica mensagens, organizadas em etapas e fases, tendo em vista um propósito sociocomunicativo.

No que toca aos significados literais (ou lexicogramaticais) dois aspetos merecem especial atenção, no âmbito de sua análise. O primeiro é o seguinte: ser literal, não corresponde a ser de compreensão fácil ou automática. Designa-se significado literal porque ficam evidentes nas orações. Contudo, o acesso a esses significados vai depender do nível de conhecimento (prévio do leitor) do conteúdo lexical, das categorias gramaticais (classes de palavras, por exemplo) e também da função semântica da(s) oração(ões) em causa²². Já o segundo aspeto diz respeito à forma como as orações se realizam, podendo ser *congruentes* ou *incongruentes*. Para entendermos a que Halliday (2009: 117) se refere com estas denominação, vejamos, antes, o seu significado comum. De acordo com o Dicionário Online do Português, incongruente refere-se ao que “*contém ou apresenta contradições; que se opõe aos padrões e/ou às regras preestabelecidas, sem lógica, desconexo, incoerente*” (Grifo nosso), sendo, então, as formas congruentes o seu antónimo. A preocupação do modelo de leitura e de aprendizagem do programa R2L recai, sobretudo, sobre as realizações oracionais incongruentes, visto se oporem aos padrões oracionais “normais”, dificultando a sua descodificação. Diferentemente do modo de expressão comum, isto é, congruente, em que a oração se realiza preponderantemente através da ligação entre grupos nominais, grupos verbais e/ou expressões preposicionais, nas realizações incongruentes, o modo de expressão se apresenta mais elaborado, com uma organização gramatical diferente daquela considerada comum, correspondendo ao que Halliday (ibidem) denomina de *metáforas gramaticais*. Gouveia (2014: 13) refere-se a elas “*enquanto estruturas de compactação de informação e de objetificação de ações*”. Para visualizarmos melhor, o autor apresenta exemplos de evolução de uma realização congruente para incongruente/metafórica: “*O homem lava o carro*” (construção congruente); “*Dar uma boa limpeza ao carro; um carro bem limpo; a limpeza do carro*” (construções incongruentes). Ou ainda, o significado da oração *As pessoas ficaram assustadas com o surto da doença* (congruente) pode ser expresso como *O surto da doença assustou as pessoas* (incongruente). Com base em Halliday (1994: 342), essa variação na elaboração oracional não deve ser vista como totalmente equivalente, uma vez que “*a seleção da metáfora é em si mesma uma escolha de significado, e a metáfora particular selecionada adiciona mais características semânticas*”. Entretanto, na interpretação de uma metáfora gramatical é necessário, em primeiro lugar identificar e analisar a sua realização congruente.

²² Para este contexto, recomenda-se a consulta de fontes externas, como dicionários, gramáticas e/ou mesmo o professor).

Quanto aos significados inferenciais, realizados no estrato linguístico da semântica do discurso, segundo Caels (2016):

(...) compreendem os padrões de significados discursivos, responsáveis pela coesão e pela realização do género ao nível das etapas, fases e mensagens (...) incluem também os padrões de significados oracionais com uma realização incongruente, como é o caso das metáforas lexicais, das expressões idiomáticas e das metáforas gramaticais.

(Caels, 2016: 87)

Assim sendo, isto é, tendo em conta estes vários tipos/níveis de significado por decodificar, inferir e interpretar nos textos escolares, em particular, sobretudo, a partir do ensino secundário, o apoio do professor de língua torna-se crucial neste processo. Sem este apoio, os alunos menos proficientes, no campo da leitura, poderá ver comprometida sua compreensão do texto, como um todo, e, consequentemente, o acesso aos conteúdos programáticos por ele veiculados.

Pretendendo auxiliar os professores neste processo, Rose e Martin (2012: 128), no âmbito do programa R2L, fazem o levantamento e o agrupamento²³ do conjunto dos géneros escolares mais comuns, em função de três propósitos socioculturais gerais, definindo também o perfil de leitor inerente a cada um:

PROPÓSITO SOCIOCOMUNICATIVO GERAL	TIPO DE TEXTO	PERFIL DO LEITOR
1. Envolver	Textos ficcionais	Participante
2. Informar	Textos factuais	Utilizador
3. Avaliar	Textos argumentativos	Analista

Quadro 2. Tipos de texto e perfil de leitor (adaptado de Caels, 2016)

De acordo com a tabela, o conjunto de géneros que têm por propósito sociocomunicativo envolver, denominam-se textos ficcionais (ex. narrativa, relato, notícia jornalística, etc.). Para estes tipos de texto, o leitor se posicionará como um participante, na medida em que aqueles os envolvem. Já os que têm por propósito informar são textos factuais (ex. relatos biográficos, históricos; relatórios descritivos, classificativos, etc.), pelo que o leitor se posicionará com um utilizador, pois utiliza-os como recursos informativos. Por fim, os géneros que têm por propósito avaliar, incluem-se no tipo argumentativo (ex. exposição, discussão, etc.), pelo que o seu leitor se posicionará como um analista, pela necessidade de avaliar, concordar ou refutar os argumentos (Rose e Martin, 2012: 176).

²³ Consultar a rede de géneros escolares do Programa *Ler para Aprender* no anexo 3.

Contudo e, conforme tínhamos visto, o nível de exigência envolvido na realização deste tipo de leitura, requer a criação de um ambiente de interajuda na sala de aula, começando pelo professor, que deve ir fornecendo aos seus alunos estruturas de apoio que os permitam ter sucesso na realização de suas tarefas.

Neste sentido, o programa R2L, concebe também um ciclo faseado de estratégias que visam operacionalizar o modelo de leitura/escrita pretendido, isto é, que consiste na descodificação dos significados literais, inferenciais e interpretativos, acima estudados.

1.3.2.2. Estratégias de leitura do programa *Reading to Learn*

O programa R2L concebeu nove tipos de estratégias, agrupadas em três níveis de apoio ou três grandes momentos sequenciais do ciclo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita:

NÍVEIS DE APOIO	ESTRATÉGIAS DE LEITURA - ESCRITA		
NÍVEL 1 (ciclo externo)	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Escrita autónoma
NÍVEL 2 (ciclo intermédio)	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita individual
NÍVEL 3 (ciclo interno)	Construção de frases	Ortografia	Escrita de frases

Quadro 3. As estratégias do Programa R2L agrupadas em três níveis de apoio (Adaptado de Caels, 2016)

De agora em diante, as nossas discussões se prenderão com a análise global das estratégias do programa R2L, contempladas na tabela acima (ver tab.3), ganhando especial destaque a estratégia da leitura detalhada, enquadrada no segundo nível de apoio, no ciclo intermédio (do diagrama original²⁴), *“por ser ela que potencia verdadeiramente a compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita”*, de acordo com Gouveia (2014: 20), bem como por constituir a principal inovação da 3ª fase da ABG, face às fases anteriores.

Por ora, vejamos, em traços gerais, o trabalho envolvido em cada ciclo/nível de apoio.

No primeiro nível de apoio (ciclo externo), o professor desempenha um papel importante na explicitação do conhecimento linguístico relativo à estrutura global do

²⁴ Ver o diagrama Ciclo da pedagogia Ler para Aprender em Gouveia (2014: 19, adaptado de Rose, 2001).

texto (género), na delimitação de suas etapas e fases (se as houver), no levantamento de seus elementos contextuais (registro), desde o seu assunto aos seus participantes. Em suma, é neste nível que o professor tem a chance de cativar a atenção e despertar o interesse dos alunos pelo texto. Na prática, ele deve fazer isso da seguinte maneira: i) fazendo um resumo oral da sequência do texto (previamente preparado), com uma linguagem acessível a todos os alunos; ii) antecipando o padrão estrutural do texto (etapas e fases) e os principais conhecimentos científicos veiculados por essa estrutura; iii) parafraseando os significados dos fraseados mais elaborados; iv) fazendo a recapitulação do conhecimento curricular, prévio, necessário à compreensão do texto (Caels, 2016: 108).

Já no segundo nível de apoio (ciclo intermédio), aumenta-se o grau de explicitação das estruturas linguísticas contempladas no texto. É nesta etapa que o professor ajuda na decodificação e na consequente compreensão detalhada dos conteúdos e dos recursos linguísticos do texto, sobretudo, ao nível das realizações oracionais, permitindo, aos alunos, a sua apropriação e reprodução no momento da reescrita, conforme corroborado por Caels (2016), quando indica os três principais objetivos desta fase:

(...) assegurar a aprendizagem: i) **da** língua, em particular, do modo escrita valorizado em contexto escolar, ii) **com** a língua, garantindo uma compreensão aprofundada dos conteúdos programáticos veiculados por meio dos textos e iii) **sobre** a língua, introduzindo e consolidando metalinguagem ao nível da lexicogramática e da semântica do discurso.

(Caels, 2016: 98)

Ainda sobre as potencialidades deste nível de apoio, Gouveia (2014: 17)) ressalva o facto de que o conhecimento explícito da língua aqui pretendido ser perspectivado “*tendo em consideração a funcionalidade contextual do uso da língua e não o sistema linguístico em si*”,

Ou seja, é do trabalho com os textos e da desconstrução dos mesmos que se chega à funcionalidade das unidades gramaticais que constituem classes, mostrando aos alunos o que fazem as palavras nos textos e como essa funcionalidade explica/determina a sua caracterização em classes gramaticais.

(Ibidem)

Por outras palavras, é nesta fase, a da leitura detalhada que fica mais evidente o papel da língua na construção dos textos. Ainda sob o raciocínio de Gouveia (2016), é neste sentido que se trata de uma:

(...) verdadeira estratégia pedagógica para a ligação entre significados expressos no domínio do discurso e os significados veiculados no domínio da lexicogramática, permitindo, por um lado, a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual, e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais.

(Gouveia, 2016: 21)

Aquando da sua aplicação didática, em sala de aula, a leitura detalhada é precedida pela leitura parágrafo a parágrafo, ou seja, pela leitura integral do texto, permitindo aos alunos a sua compressão global, procedendo-se: i) à seleção de uma passagem ou de um parágrafo contendo informação-chave e/ou estruturas linguísticas peculiares; ii) à descodificação destas estruturas; iii) esclarecimentos de metáforas gramaticais, paráfrases de termos técnicos, etc. (Ibidem). Recomenda-se que este trabalho não ultrapasse os 20/30 minutos, evitando-se o desgaste e a perda de interesse dos alunos.

Por último, no último nível (ciclo interno), as tarefas assumem um cunho mais prático, pois envolvem a aplicação dos conhecimentos adquiridos na fase da leitura detalhada, como preparação para a escrita, propriamente dita. Neste momento, os alunos podem ser chamados a construir períodos e a estabelecerem, entre eles, relações lógico-semânticas, sendo oportuna a utilização de léxicos aprendidos.

Não querendo passar uma impressão de incompletude por parte do modelo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita do programa R2L, que acabamos de apresentar (sumariamente), é oportuno dizer que a realização sequencial deste ciclo de tarefas estratégicas de leitura e de escrita não deixa de culminar na avaliação, enquanto parte integrante de qualquer sistema de ensino-aprendizagem e indispensável ao apuramento da eficácia ou da ineficácia das metodologias/estratégias de ensino utilizadas.

O facto que se coloca é que também no âmbito da avaliação, o modelo de ensino-aprendizagem veiculado pelo programa R2L, revela-se distinto. Ao invés de momento terminal do ciclo, caracterizado pelo julgamento do desempenho do aluno na realização da tarefa, podendo ser positivo ou negativo, adiciona-se um momento pré-avaliação, a *preparação*, e um momento pós-avaliação, o *aprofundamento*, ambos, visando “assegurar quer o sucesso de todos os alunos nas tarefas propostas pela escola, quer a transmissão do conhecimento contemplado no currículo” (Caels, 2016: 91). Portanto, na preparação, o professor mune os alunos de conhecimentos e técnicas necessárias à realização da tarefa, ao passo que no aprofundamento ele, de acordo com o feedback obtido pelos resultados da avaliação, ele vai expandir os conhecimentos dos alunos. A adição destes dois momentos, um anterior e o outro posterior à avaliação, vem, mais uma vez, corroborar o carácter “*subversivo*” (Caels, 2016: 80) do programa R2L, contrariando

as práticas de avaliação tradicionais, que pela ausência desta estrutura integral de apoio (*scaffolding*), acaba por *condenar* os alunos à um ciclo vicioso de insucesso e de iliteracia.

Como ficou bastante explícito ao longo das nossas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da escrita, tendo por base a compreensão leitora, no âmbito do programa R2L, representante da 3ª geração da ABG, a escola desempenha um papel crucial no ensino e no desenvolvimento da literacia dos alunos, no geral, e, em particular, de sua proficiência escrita. Contudo, e, sendo a literacia um conhecimento cumulativo, não podíamos deixar de sublinhar a importância das práticas de leitura (pré-escolar) em contexto familiar, ainda na tenra idade, uma vez que preparam os alunos para as tarefas de leitura e de escrita propostos, mais tarde, pela escola.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Neste capítulo serão abordados os aspetos que mais contribuem para a construção do contexto geral em que o português é ensinado em São Tomé e Príncipe (doravante STP) e, em particular, aquele em que se desenvolve este estudo. Em primeiro lugar, será feita uma inevitável caracterização da realidade e política linguística do país, da qual emerge a elevada diversidade linguística associada às respetivas consequências. Em seguida, será abordado o estatuto da língua portuguesa no país, enquanto elemento enquadrador da política de ensino que se procura levar à prática. A par da narração sincrónica e diacrónica da configuração linguística santomense, também nos ocuparemos das problemáticas inerentes à planificação e política linguística aplicadas nesse pequeno estado insular. Também não deixará de ser interessante, ainda nesta secção do capítulo, discernir as repercussões da política colonial no atual cenário linguístico.

O estudo, porém, não se centrando num quadro educacional geral, mas numa situação concreta e simbólica, exige uma definição mais rigorosa do público alvo, tanto mais que poucos dados há disponíveis para a caracterização dos públicos escolares em STP. Esta carência de informação, de resto, justifica a realização dos inquéritos para a determinação quer do perfil sociolinguístico e profissional dos docentes de LP do 2CES quer do perfil sociolinguístico dos respetivos estudantes. A realização destes dois inquéritos constituiu,

portanto, a primeira etapa do estudo, sem a qual, não poderia sustentar devidamente o curso da investigação, razão pela qual os dados são apresentados neste capítulo de enquadramento.

2. Introdução à realidade e à política linguística de STP

Todos os estudos consultados para a caracterização linguística de STP são unânimes em sublinhar a elevada diversidade linguística do país. No geral, esta avaliação é baseada na quantidade de códigos linguísticos distintos presentes nestas ilhas, facto que adquire mais significado quando contraposto à sua pequeninez geográfica e populacional. Decidimos, para este trabalho, contudo, adotar uma abordagem linguística não tanto baseada em números, mas alicerçada nas relações sociais e de poder entre as línguas, já que, pensamos, esta mudança de foco poderá resultar numa caracterização mais honesta da realidade, bem como da política linguística implementada.

Partimos da definição de Robinson (1993: 52), segundo a qual só estamos perante um país de ‘elevada diversidade linguística’²⁵, quando nele “não existe uma percentagem superior a 50% da população que fale a mesma língua”. Estatísticas recentes²⁶, realizadas pelo Instituto Nacional de Estatísticas de São Tomé e Príncipe²⁷, atestam que 98% dos santomenses têm o português como sua língua materna e veicular. Ou seja, à parte o óbvio (não ser um país de elevada densidade populacional, nesta perspetiva), estamos perante um país no qual nenhuma das línguas nacionais (referindo-se aos crioulos) se encontra em condições de poder reivindicar, ao nível nacional, um estatuto de prestígio, já que de maioritária será uma miragem. Um caso de extrema diglossia²⁸, se considerarmos a situação de risco em que se encontram.

Robinson (1993: 55) acrescenta um outro aspeto a ter-se em conta aquando da análise do quadro sociolinguístico de um dado país: “uma situação segundo o grau de diversidade linguística não deve basear-se no número absoluto de línguas faladas num país, mas sim na percentagem da população que fala uma dada língua”. Por outras palavras, não será a quantidade de línguas faladas num determinado espaço geográfico o que fará dele um país

²⁵ Se privilégio ou não, o facto é que ao nível dos ‘cinco’, apenas Moçambique, Guiné-Bissau e Angola podem ser considerados países de elevada densidade linguística, Lopes (1998).

²⁶ IV Recenseamento geral da população e habitação – características educacionais da população 2012

²⁷ Doravante INESTP

²⁸ Diglossia: ‘termo sociolinguístico que procura dar conta de uma situação linguística em que duas ou mais línguas sejam utilizadas no mesmo espaço geográfico, mas tendo papéis e estatutos sociopolíticos diferenciados’, CRYSTAL (1987).

diverso em termos linguísticos, mas sim o uso efetivo de cada uma delas por frações populacionais.

A planificação linguística, também conhecida por “engenharia linguística”, constitui-se, originalmente, como uma abordagem para a resolução de ‘problemas linguísticos’ nos países em vias de desenvolvimento, recentemente independentes, como é o caso de STP.²⁹ Esta nova disciplina e a sua associada, a política linguística, mantêm relações interdisciplinares com o campo da sociolinguística e da linguística aplicada, na medida em que aquele se ocupa do estudo das forças sociais que influenciam a mudança linguística, bem como dos tipos de mudança motivados pelas forças sociais, enquanto a linguística aplicada, sendo uma ciência social de carácter interdisciplinar para o estudo de linguagem, se focaliza em questões de uso da linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais³⁰. Não será alheio o facto de a linguística aplicada ter-se desenvolvido muito em torno do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)³¹. Em suma, elegemos a planificação e política linguística como “lentes” através das quais diagnosticaremos a realidade linguística santomense.

Ocupar-nos-emos, primeiramente, da análise e da descrição do atual quadro linguístico, bem como dos fatores históricos que estiveram na base da sua formação. Seguidamente, tentaremos discernir a natureza da política linguística em vigor nestas ilhas, o contexto e o propósito de sua implementação, a sua (in)/viabilidade mediante as peculiaridades sociolinguísticas do país e as repercussões educacionais daí decorrentes.

2.1. Caraterização da realidade linguística de STP

Apesar de constituir o mais pequeno dos PALOP em termos geográficos (1001 Km²) e populacionais (190 mil em 2015)³², São Tomé e Príncipe alberga no seu território cinco sistemas linguísticos distintos³³. Por um lado, os três crioulos autóctones, designadamente, o Forro (o mais representativo), e o Angolar (predominante nas regiões

²⁹ Contudo, muitas das descobertas feitas no âmbito dessa nova disciplina vêm sendo amplamente aplicadas, a nível mundial.

³⁰ Enquanto uma subárea da linguística (educacional), a linguística aplicada acabou por desenvolver o seu próprio corpo de metodologias, com um campo de atuação devidamente circunscrito, desde o ensino/aprendizagem de línguas, tradução e interpretação, análise de discurso, formação de professores, literacia, comunicação para fins específicos, etc. – ensinoatual.com/blog/?p=703

³¹ Sobretudo devido à hegemonia do inglês.

³² **Fonte:** INE, Estatísticas da CPLP 2015

³³ Diferente de HAJEMEIGER (2009) que inclui “o português dos tongas e resquícios de línguas do grupo bantu” no seu trabalho sobre as línguas de São Tomé e Príncipe, não o faremos, aqui, dado o seu notável estado de extinção.

do extremo norte e sul das ilhas), em São Tomé e o Lung'ie (literalmente, “língua da ilha”), circunscrito à região autónoma do Príncipe. A estas três línguas, junta-se mais uma, não autóctone, o crioulo Caboverdiano, falado sobretudo nas roças ou nas empresas agrícolas por descendentes de contratados caboverdianos. Por outro lado, com o estatuto sociopolítico de língua oficial e de prestígio, temos o português, que, progressivamente, vem ocupando a posição de língua veicular para a maioria esmagadora da população santomense (98,9 %), de acordo com Gonçalves (2010:17). Contudo, na prática, verifica-se o recurso a um outro registo, ou melhor, a uma variedade interlinguística do português língua segunda³⁴ (língua alvo), desviante em relação à norma instituída e caracterizada por particularidades lexicogramaticais, fonológicas, morfossintáticas e semânticas, resultantes, sobretudo, do contacto linguístico entre o crioulo Forro e o Português. Sobre esta variedade, alguns trabalhos científicos levantam a hipótese de estarmos presenciando a emergência do Português Oral de Santomé (POST), Gonçalves (2010); Gonçalves & Hagemeyer (2015), Afonso (2008).

Mediante o panorama linguístico acima explanado, Hagemeyer (1999) não hesita em chamá-las (as ilhas de STP) de “autênticas ilhas babel”.

À semelhança do aconteceu noutras ex-colónias portuguesas (como Cabo-verde, por exemplo), em STP, o processo de formação dos sistemas linguísticos remonta a períodos históricos e económicos bem demarcados, desde a época dos descobrimentos portugueses (século XV), sendo bem visível na atualidade, como atesta o caso do POST. Apenas para nos situarmos, estes momentos históricos fazem correspondência com os dois ciclos económicos mais rentáveis de que STP já foi palco: a primeira colonização associada ao ciclo do açúcar e a segunda ao do café e do cacau.

A primeira colonização inicia-se com o povoamento efetivo de São Tomé em 1493 e finda com a queda do ciclo do açúcar (séc. XVI). Neste período, da necessidade de comunicação entre os portugueses e os escravos (oriundos de diferentes paragens do continente africano – Benim, atual Nigéria (línguas *Edo* e *Kwa*), do Congo e de Angola (línguas Bantu – kikongo e Kimbundu) que povoavam a ilha surgiu um *pidgin*³⁵. A rápida expansão e nativização desse *pidgin* deu origem a um crioulo de base lexical portuguesa. A sobrevivência ao longo de muitas eras dessa protolíngua (“língua mãe”; ancestral

³⁴ Doravante PL2

³⁵ Sistema linguístico com origem em contextos multilíngues, que conjuga elementos autóctones com uma língua de base; tem uma estrutura gramatical e lexical rudimentar, “altamente dependente do recurso ao contexto situacional e a outras formas de linguagem como a gestual” – PERREIRA (1994).

comum de diversas línguas que forma uma família de línguas) possibilitou que esta língua dos escravos alforriados passasse a ser denominada de Forro. Em consequência da difusão desta língua para a ilha do Príncipe e para o interior da ilha de São Tomé, ao longo do século XVI, passamos a ter, para além do Forro os outros dois crioulos, acima indicados. De acordo com alguns estudiosos (cf. Hagemeijer 2009, 2015; Seibert, 2015), apesar de descenderem da mesma protolíngua, a inteligibilidade mútua entre estas três línguas é bastante limitada.

Embora não autóctone, não poderíamos ignorar a presença do crioulo caboverdiano no panorama sociolinguístico santomense, dada a sua forte expressividade nas várias comunidades caboverdianas espalhadas pelas ilhas. A sua entrada em STP ocorre logo no princípio da segunda colonização (XIX), quando superado o colapso da produção açucareira, STP torna-se agora, o palco do ciclo económico do café e do cacau. Coincidindo com a abolição da escravatura (1869), o regime colonial vê-se obrigado a providenciar uma outra forma de colmatar a escassez de mão-de-obra – regime de contrato (1875) – que consistia na contratação de serviçais (trabalhadores) noutras colónias portuguesas, como Moçambique, Angola e Cabo-Verde. Portanto, para além do português e dos três crioulos autóctones que surgiram durante a primeira colonização, STP passa, também, a acolher o crioulo de Cabo-Verde, que por fatores como o baixo índice de repatriamento dos contratados caboverdianos e o seu forte apego ao seu crioulo, ainda é amplamente falado em STP (Gonçalves e Hagemeijer, 2015: 90), (Perreira, 2007).

Trata-se, pois, de um riquíssimo percurso linguístico, tão raro e exótico quanto o da natureza feérica da sua terra e a resiliência das suas gentes. Porém, porque substancialmente desprovido de planificação (monitoração) humana, o ecossistema linguístico de STP constitui uma realidade deveras frágil e sensível, colocando sérios desafios à nação santomense, em geral e, em particular, ao Ministério de Educação, Cultura e Formação, bem como à comunidade académica. No entanto, da mesma forma que intervimos no meio ambiente, é também da nossa responsabilidade a realização de estudos periódicos sobre a situação linguística santomense, bem como a implementação sustentada de políticas e práticas linguísticas que primem pela preservação e pela devida gestão adequada deste património linguístico-cultural (V. V. Ivanov. 1992). Por tudo o que foi acima dito, designadamente a prolongada indefinição linguística, tendo reflexos desagradáveis no processo de ensino-aprendizagem do PL2, STP é um caso complexo.

A fim de melhor entendermos como funciona esta relação de complementaridade entre política linguística e educação em STP, na próxima secção, ocupar-nos-emos do

seguinte: compreender, em traços gerais, quais as implicações de u política linguística; analisar, por um lado, o histórico da política linguística santomense e, por outro, a política linguística atual, à data da independência (1975) e, por fim, propor alternativas.

2.2. Caraterização da política linguística de STP

A política e planificação linguística são disciplinas convergentes, atualmente incluídas no campo da linguística aplicada, como acima foi apontado.

Todas as linhas de atuação da política linguística refletem questões essenciais, como as relações sociais e de poder entre as línguas, que por seu turno, também podem desencadear influências em vários outros níveis. Por exemplo, ao nível da escolha da tipologia linguística a ser usada no ensino, na definição de níveis e objetivos pretendidos ao longo do processo de aquisição/aprendizagem, na conceção do currículo e de ferramentas didáticas para o ensino desta língua, (Asmah, 1988 *apud* Lopes 1998).

A política linguística adotada pelo regime colonial, começando pelo passado, consistiu, essencialmente, na repressão das línguas e culturas autóctones. Com a chegada do estado novo, políticas anti crioulas começaram a ser levadas à prática. O Português passa a ser modelo linguístico nas empresas agrícolas e em todas as escolas primárias do arquipélago, o que vem corroborar o facto de que “o sistema colonial é de natureza antropofágica. Ao instalar-se no território alheio, o colonialismo alimenta-se de uma necessidade: a devoração do outro. Em todos os sentidos: política, ideológico, económico, religioso e linguístico” (Mata, 2009: 3). Esse sistema, portanto, inculcou nos nativos a ideia de que somente a língua portuguesa lhes asseguraria o tão almejado acesso aos cargos de destaque naquela sociedade. Portanto, propagou-se a ideia de que falar os crioulos era incivilizado e de que a aprendizagem da língua de prestígio era caminho único para a ascensão social. Em resultado disso, ou seja, por estas pressões assimilacionistas, a pequena elite forra escolarizada e já com um certo nível de reconhecimento³⁶, durante o Estado Novo (XIX), passou a enviar os seus filhos à metrópole, para se formarem em contexto de imersão do português europeu, por um lado, e, por outro, passaram a proibir os filhos de falar as línguas nacionais de modo a

³⁶ Alguns até conseguiram enquadramento na administração colonial, ocupando cargos baixos e médios. Alguns eram médicos, advogados e professores primários, SEIBERT (2015: 113)

assegurar-lhes o sucesso profissional, bem como também, de acordo com Seibert (2015), para prevenir uma suposta contaminação³⁷ do português que já dominavam.

Condenadas à indiferença pela política de dominação económica e de degradante assimilação cultural, as línguas crioulas vêm-se estagnadas e condicionadas no seu desenvolvimento. Com efeito, estas línguas deixam de ser úteis, pelo menos no que diz respeito à veiculação das necessidades do povo são-tomense, já que esse papel é conferido ao português, língua que, pelo seu percurso histórico, sofreu um processo de enriquecimento proporcionado pelo desenvolvimento económico, técnico e tecnológico.

Esta circunstância faz com que o português, apesar da conquista da independência, seja eleito como a língua oficial³⁸. Manuel Ferreira (1983, *apud* Afonso, 2008), sustenta com clarividência essa opção dos PALOP ao afirmar:

“[...] a língua portuguesa era a única escolarizada em todos os territórios e, ao cabo, pelo menos em Angola e Moçambique, a única através da qual as populações de etnias diferentes se poderiam entender entre si; além de que seria a língua de diplomacia, a língua não somente das cimeiras entre cinco países como também, entre cada um deles e Portugal ou Brasil (120 milhões de falantes). Enfim, razões políticas, culturais, ideológicas e diplomáticas levaram a uma decisão marcada pelo pragmatismo”.

(Ferreira 1983:232)

Contudo, ao nosso ver, independentemente dessa opção guiada pelo pragmatismo político, os fenómenos de mudança e variação linguística vividos em STP teriam, de uma forma ou doutra, desembocado nesta situação. A ascensão do português ao patamar de prestígio fez-se gradualmente, por fases. Lopes (1998) argumenta a pressão hegemónica de uma determinada língua sobre a outra da seguinte forma:

“(...) depende significativamente dos registos que ocupa. A linguagem de casa, a linguagem da escola e a linguagem religiosa são exemplos de registos-chave. Quando uma língua externa³⁹ captura, por exemplo, o registo do ritual religioso (manifestado em atos como o nascimento, o batismo, o casamento, a morte, a oração, em geral, etc.), a língua interna fica em risco (...). Quando começa a ocorrer a substituição de um registo, a tendência é a dessa substituição progressivamente despoletar a substituição de um número cada vez maior de registos”.

(Lopes, 1998: 21)

³⁷ Tanto é que os crioulos até hoje são designados de “dialetos” pelos santomenses, abaixo da categoria de língua.

³⁸ Consideramos de língua oficial aquela cuja a escolha depende de razões políticas e que é a indicada para os atos oficiais, políticos, judiciais e administrativos. Ela também será a língua veicular do seu país.

Infelizmente, o “status quo” herdado prevalece nas atuais políticas linguísticas, não humanizando o quadro, não privilegiando a convivência linguística, nem harmonizando os interesses diversos. A desvalorização vigente do multilinguismo, para nós, representa um desperdício linguístico inconcebível, sendo perturbadora a indiferença do estado mediante o fenómeno de variação linguística decorrente em STP. As línguas de STP ainda não mereceram a atenção que lhes é devida, se considerarmos quão benéficas podiam ser ao desenvolvimento intelectual, (inter)cultural e económico do país. Regista-se, em consequência, a “queda livre” dos crioulos; uma enorme carência de referências bibliográficas que sirvam de base para uma compreensão cabal do nosso quadro linguístico, numa perspetiva diacrónica e sincrónica⁴⁰, bem como uma gradual despromoção das línguas nacionais.

Em resultado, a médio prazo, a consolidação do estatuto veicular e de unidade política da própria língua portuguesa, poderá ser posta em causa. Quanto as dificuldades de gestão linguística e de ensino-aprendizagem que a referida situação coloca aos falantes do PL2 em STP, trataremos na próxima secção deste capítulo. Contudo, não queríamos deixar de dizer que este diagnóstico pode ser remediado e que, algumas ações já foram tomadas, das quais destaco as seguintes: a realização do Primeiro Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de STP, em outubro de 2001; a criação de espaços radiofónicos e televisivos de divulgação dos crioulos; uma maior promoção e valorização das músicas nacionais (financiamento); a criação do projeto ALUSTP (Pontífice et al. 2010) – Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe (alfabeto de base fonético-fonológica); o lançamento do Dicionário Livre Santomé – Português / Livlu Nglangi Santomé – Putugéji (Araújo, A. G., Hagemeijer, T., 2013); a celebração anual do Dia Internacional de Língua Materna (1 de fevereiro – UNESCO), nas quais, para além do crioulos, a variedade emergente do POST também começa a ganhar visibilidade. Digno de menção é, também, o contributo notável da Universidade Pública de STP (USTP) no processo de investigação desta variedade, para além dos crioulos.

Uma proposta bastante disseminada é a de se oficializar um dos crioulos (por sinal, o forro, por ser maioritário), como forma de assegurar a sua salvaguarda. Deste modo, teríamos duas línguas oficiais, o Português e o Forro. Se, por um lado esta ação contribuiria para o “delineamento de uma política de língua oficial mais justa, mais

⁴⁰ Relativamente ao POST, por exemplo, além dos trabalhos de Afonso (2008) e de Gonçalves (2010), não existem outros estudos que documentem o referido fenómeno linguístico com a merecida precisão.

humanizada e mais eficiente que a atual política que atribui o monopólio da oficialidade linguística à Língua Portuguesa”, (Lopes, 1998: 22), por outro, não sabemos até que ponto os falantes do angolar ou do lung`ie seriam condescendentes com a escolha. Até porque dos três, o lung`ie seria o mais indicado, dada a sua situação de risco, sendo falado por apenas 2, 40 %⁴¹ da população. De facto, há que se considerar os possíveis impactos que a opção por um ou por outro crioulo poderá ter nas relações socio étnicas, culturais e consequentemente, políticas do país. Mas, a par destas questões de considerável importância, “há, contudo, o sentimento de que para se atingir tal meta será, primeiramente, necessário realizar descrições linguísticas exaustivas do respetivo sistema linguístico” (Lopes, 1998: 27). Serão necessárias ferramentas de descrição e de normalização linguística, desde dicionários, gramáticas, prontuários, etc., e, claro, será imperativa a devida revisão e atualização das ferramentas de ensino.

Todavia, já que, pelas razões acima vistas, a resolução da problemática da política linguística de STP não será imediata, medidas outras, de menos custo e a médio prazo, não só podem, como devem ser tomadas, para fazer-se face a este quadro, cujos reflexos negativos fazem-se sentir com maior notoriedade e, sobretudo, ao nível do sistema de ensino-aprendizagem do currículo escolar santomense, no geral e, em particular, ao nível do ensino-aprendizagem da Língua (Portuguesa) e de suas potencialidades, com especial atenção para a leitura e a escrita, conforme ficou bastante óbvio na primeira parte deste estudo.

Para um contexto educativo vulnerável como é o nosso, tanto mais se, ao que foi acima considerado, acrescentarmos o fato de que, embora língua oficial, o português não exercer o estatuto de Língua Materna (doravante PLNM), mas de Língua Segunda (doravante PL2) para a maioria dos aprendentes, acreditamos e podemos justificar na Parte I do trabalho, que uma medida interventiva à altura desta conjuntura, passaria, num primeiro momento, pela escolha de metodologias de ensino adequadas ao contexto sociolinguístico e educativo vigente no país, como é o caso da ABG.

Nas secções em diante, procuraremos demonstrar como a situação de variação linguística do PL2, em STP, vem reconfigurar o nosso quadro sociolinguístico, impondo novos desafios ao sistema de ensino, no geral, e ao ensino da leitura e da escrita, em particular.

⁴¹ De acordo com os dados recolhidos pelo INE em 2001, e publicados em 2003.

2.3. A língua portuguesa – estatuto vs. uso(s)

Relativamente ao estatuto, já sabemos que o português em STP, da mesma forma que em Moçambique, Angola, Cabo-Verde e Guiné Bissau, é, antes de mais, a nossa língua oficial:

“O português ocupa um lugar privilegiado que lhe é conferido pelo seu estatuto de língua oficial, portanto de língua de administração, de escolarização, da comunicação social e da igreja. É a língua que domina em S.T.P falado e entendido pela quase totalidade da população, não deve ser descurado o facto de ser também uma língua nacional na medida em que é língua materna de uma parte da população.”

(Pontífice, 2002:55).

Mas, antes deste estatuto legítimo, o português já gozava da posição de língua de acesso ao poder e de ascensão social, ou seja, a proficiência em português, desde o Estado Novo, era já uma marca de pertença à elite.

A língua portuguesa goza também do estatuto de língua maioritária do estado santomense⁴², porém, conforme detalharemos a seguir, quando se afirma que o português é utilizado por 98% da população, conferindo o estatuto de língua maioritária, é fundamental que se tenha em conta que a variedade predominante apresenta características bem peculiares que a distanciam do português oficial (língua alvo neste estudo). Apesar das nuances inerentes a todos os sistemas linguísticos, dos quais o português não é exceção, a variante eleita como norma (cf. Afonso, 2008) oficial para STP é a variante central do português europeu (doravante PE). Na verdade, na prática, deparamo-nos com vários usos do português. Os fatores que determinam a variação, de acordo com Afonso (2008:13), são o meio (rural/urbano), o nível sociocultural dos usuários, bem como o seu nível de escolaridade. O mesmo autor clarifica as suas observações nos seguintes termos:

“(...) um mesmo usuário ora se aproxima ora se afasta da norma padrão, facto que indicia que se está perante uma realidade linguística cujas normas ainda não estão definidas, por um lado. Por outro, podem sinalizar também a falta de competência linguística e comunicativa. Como observou com propriedade Mata (2001), um domínio que permitisse entender para além do imediato, decodificar mensagens de teor abstrato, decodificar o enunciado para além do simples sinal fónico e/ou gráfico (no caso da língua escrita), interpretar e interagir, aplicando correctamente as regras do funcionamento da língua falada”.

⁴² Para uma noção mais precisa do processo de transição de português L2 para L1 em STP, cf. Gonçalves (2010).

Portanto, assinalam-se, na verdade, dois registos de português – um mais próximo da “norma” europeia, veiculado pela pequena elite mais exposta à língua culta portuguesa, que convive com uma outra variedade reestruturada dessa mesma língua - o designado Português de São Tomé e Príncipe (POST)², o mais representativo da população no geral, caracterizado por particularidades lexicogramaticais, fonológicas, morfossintáticas e semânticas, na sua maioria, resultantes de fenómenos de transferência do crioulo Forro para o português, conforme revelado pela análise da “recolha de *corpus* de dados orais dessa variedade em 2008 e 2011, na cidade de STP, no âmbito do projeto VAPOR (Variedades Africanas do Português), do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa” (Gonçalves e Hagemeijer, 2015: 92).

2.3.1. O POST e a hipótese de *interlândia*

Em termos estritamente linguísticos, em vez de se colocar em cima da mesa da discussão visões como a de um “português deturpado” ou corrompido (Mata, 2009), atribuindo uma índole cientificamente indefensável de “mal falado”, será mais proveitoso considerar a hipótese de estarmos perante uma *interlândia*. Segundo Corder (1981), *interlândia* é um sistema produzido pelo aprendente de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira, quando tenta expressar significados nesta. Portanto, tratar-se-á de um sistema criado pelo próprio aprendente (“dialecto idiosincrático”), diferente tanto da língua materna como da língua-alvo, coadunando, pois, características de ambas. Pode a *interlândia* ser concebida como um “sistema aproximativo” ou intermediário, de carácter transitório rumo a língua-alvo. Uma espécie de “andaime” linguístico peculiar a apoiar a linguagem de cada aprendente na sua trajetória de aquisição de uma L2/LE. Fernández (1987: 7) vem corroborar as ideias de Corder (1981) ao afirmar que: “El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también, por una serie de etapas y en cada etapa, también, son “normales” producciones idiosincráticas, que no se adecuan, todavía, a las de la lengua meta”. Expressões como “etapa”, “intermédio” e “transitório” apontam precisamente para o carácter evolutivo deste sistema. É neste sentido que Brown (1987) vem propor uma estratificação em estágios para a *interlândia*: “erros ocasionais”; “estágio emergente”; “estágio sistemático” e “estabilização”. Segundo o mesmo autor, é neste último estágio que ocorre a fossilização da *interlândia* (incorporação permanente de formas linguísticas desviantes, na competência da L2 de um aprendente, independentemente do seu nível de

instrução). Outros estudos revelaram que fatores como a idade em que o falante começa a adquirir a segunda língua, o grau de exposição à norma (a par de um *feedback* direto ou indireto), questões de natureza afetiva e sociolinguística, bem como o tipo de metodologia aplicada ao ensino da língua-alvo também serão determinantes na formação de uma interlíngua (Krashen, 1982, 1993; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Meisel, 2001).

Alicerçados nos estudos gerais sobre o fenómeno da interlíngua, alguns dos quais, acima indicados, trabalhos específicos, ainda que poucos, motivados pela necessidade científica de análise criteriosa do POST, consideram-na (a hipótese da interlíngua) aplicável à esta nova variedade linguística emergente em STP. Contudo, não podíamos deixar de referir que poucos anos antes da realização destes trabalhos, Afonso (2008), no âmbito da sua tese – A problemática do bilinguismo e o ensino da língua Portuguesa em S. Tomé e Príncipe – cujo o capítulo mais extenso debruça-se sobre o levantamento intensivo das características linguísticas peculiares do POST (embora o faça em função do seu afastamento da norma do PE), já havia feito menção à esta hipótese, ainda que com alguma cautela:

“(...) sem a possibilidade de se recorrer a pesquisas específicas, **há a tentação de, numa análise ligeira, considerar o ‘português são-tomense’ como uma interlíngua. Porém,** se considerarmos que o conceito de *interlíngua* é sobretudo utilizado para aquisição de LS (língua segunda), referindo-se às etapas linguísticas em direcção à língua-alvo, no caso da realidade linguística são-tomense, o português local, apesar de apresentar “características várias” que decorrem da existência de variação (idiolectal, diatópica, diastrática), é, na maioria dos casos a LM dos falantes (quer bilíngues quer não). Partindo deste pressuposto, **podemos considerá-lo um sistema estável e não propriamente uma interlíngua**”. (Grifo nosso)

(Afonso, 2008: 14, 15)

Como vimos acima (Brown, 1987), no seu processo de transição para a língua alvo, uma interlíngua evolui, passando por diferentes estágios, podendo, no seu estágio último, na “*estabilização*”, fossilizar estruturas lexicogramaticais e semânticas distintas da língua alvo, parecendo-se um sistema linguístico autónomo, o que justifica a expressão “sistema estável” utilizada por Afonso, na citação.

Dois anos depois, Gonçalves (2010: 22), bastante entusiasmada, debruça-se sobre o fenómeno e confirma a hipótese, quando, referindo-se ao POST, explica que a “emergência de uma variedade linguística envolve vários estádios de permanente interação e competição entre as gramáticas individuais dos falantes, nos quais são produzidos sistemas de regras que diferem dos da língua alvo”. Corroborando ainda a estratificação de Brown (1987), acima considerada, Gonçalves (Ibidem) constata que:

“(...) o processo de erosão linguística tem consequências particularmente ao nível das **categorias funcionais que tendem a ser muitas vezes omitidas ou substituídas por outras equivalentes às da LM**. Tipicamente instáveis, as interlínguas, “versões ou modelos que um aprendente tem à sua disposição em certa altura do seu processo aquisitivo” (Stroud, 1999: 14), acabam por se resolver num sistema único e comum designado por fossilização”. (Grifo nosso)

(Gonçalves, 2010: 22)

As produções escritas de alunos, do nível primário ao nível superior, são fontes de evidências irrefutáveis de um sistema interlinguístico parasitário, exibindo marcas como: supressões/omissões (ex. de artigos, proposições); substituição (ex. de pronomes, do verbo haver por ter); ausência de morfologia do plural em substantivos, determinantes e adjetivos (característico dos crioulos); alteração das propriedades dos segmentos (ex. predisposição para a ênclise na sintaxe dos clíticos); metátese; No geral, e na sua maioria, fenómenos de natureza fonética, resultantes da inconsciência de fronteiras entre a oralidade e a escrita e, com efeito, da transposição dos elementos daquele sistema para este, gerando neste, ou seja, na escrita, reestruturações que, ultrapassando uma questão de mera transposição fonética, acabam por afetar também a semântica e a morfossintaxe dos enunciados (Afonso, 2008: 67-94). Podíamos indicar, a título de exemplo para este caso, a variação observada nas grelhas argumentais dos verbos no POST, que, segundo Gonçalves e Hagemeijer (2015: 87) pode não se justificar apenas com a “transferência do forro”, mas também (ou tão mais) com a “interpretação sintático-semântica que os falantes fazem dos eventos descritos pelos verbos, bem como dos traços que comportam as preposições que introduzem os argumentos por estes subcategorizados⁴³”.

Esta breve reflexão sobre a natureza da interlíngua sugere uma sobreposição sobre a génese e formação do POST, cujas interferências do crioulo forro se fazem sentir nos mais variados níveis, como, o lexical, o fonético-fonológico e o morfossintático, como apontamos acima. Estas interferências ocorrem sob a forma de *desvios* à norma,

⁴³ De acordo com estes autores, os verbos mais afetados por esta variação são os de transferência material ou percetual, como *dar*, *dizer* e *chegar*. A variação é notável no fato de que, para além da marcação do caso dativo *a* (ex. Entrega uma cerveja **ao senhor**.), exibe igualmente a construção de objeto duplo (ex. POST: Entrega **o senhor uma cerveja**; PE: Entrega uma cerveja ao senhor; POST: Cavalo deu **o leão pontapé**; PE: O cavalo deu um pontapé ao leão) e a construção ditransitiva preposicionada, introduzida por *para* (ex. POST: Isso cria problemas **para homem**; PE: Isso cria problemas aos homens; POST: Sempre digo **a eles** que é para se esforçar; PE: Sempre lhes digo que é para se esforçarem). Estes exemplos, dentre outros, foram conseguidos pelos autores, a partir do *corpus* de dados orais do POST recolhido em 2008 e em 2011 na cidade de São Tomé, no âmbito do projeto *Variedades Africanas do Português*, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Gonçalves e Hagemeijer, 2015: 92-93).

frequentes tanto na oralidade como na escrita, os quais são encarados como um real desafio à aquisição íntegra da língua-alvo, pelo que, a ausência de uma devida análise sobre a natureza da sua ocorrência, os coloca na primeira linha da punição pelo professor. Na verdade, um velho tema do ensino das línguas. Porém, aqui, com a conjugação dos ónus contextual e punitivo, não raras as vezes, o desvio inadequadamente censurado, vem a prevalecer nas práticas linguísticas, fossilizando o seu uso.

Embora nem todos os erros decorram de fenómenos de interferência linguística da LM, pois existirão erros formados a partir de sobregeneralizações de regras, metodologia de ensino, motivação, lapsos de memória, stress, etc., ficou evidente (Afonso, 2009; Gonçalves, 2010) que grande parte das estruturas desviantes presentes no POST, decorrem da transferência de formas e estruturas do crioulo forro para o PL2, língua alvo.

É neste quadro de riqueza, mas de grande complexidade, a que alguma ausência de informação fidedigna e detalhada nada vem ajudar, que decorre a presente investigação, pelo que achámos vital inteirarmo-nos sobre o POST e as suas implicações no ensino do PL2. Um conhecimento prévio sobre o público, ensinantes e aprendentes envolvidos, constitui referência para a compreensão das produções escritas dos alunos, além de uma antecipação das dificuldades sentidas pelos docentes.

2.4. Público – alvo

O público – alvo do presente estudo é constituído por docentes e estudantes do 2º ciclo do ensino secundário⁴⁴, o correspondente ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

Da população total de docentes que lecionam neste ciclo, nos vários distritos⁴⁵ do país, inquirimos 19⁴⁶, sendo 11 do distrito de Água-grande (LN – 8; ESBB – 1 e ESJJC – 2), 3 do distrito de Lobata (ESD – 2 e ESG – 1), 2 do distrito de Mé-zochi (ESMMM), 2 do distrito de Lembá (ESN) e, por fim, 1 do distrito de Cantagalo (ESS). Apesar de limitada em termos quantitativos, a importância desta amostra reside, para lá da sua

⁴⁴ Doravante 2CES

⁴⁵ Temos, ao todo, 6 distritos: Caué, Lembá, Cantagalo, Lobata, Mé-zochi e Água-grande. Todos esses na ilha de São Tomé, sendo que toda a ilha do Príncipe constitui uma região autónoma. A capital é, portanto, a cidade de São Tomé, a qual pertence ao distrito de Água Grande, o mais populoso, sobretudo, pelo fenómeno de êxodo rural.

⁴⁶ Os inquéritos dos docentes foram aplicados no final da reunião quinzenal de preparação metodológica do curso noturno, sob o pretexto de estarem ali, a partida, congregados todos os docentes do 2º ciclo do diurno, cuja a maioria também leciona no pós-laboral. Entretanto, por razões ligadas a ausência de alguns docentes, o número total de inquiridos deixou muito a desejar.

representatividade, na possibilidade de correlação íntima com os inquéritos dos estudantes e os resultados das tarefas, onde poderemos validar, ou não, as nossas hipóteses sobre as possíveis causas da fraca competência compositiva (PG) dos estudantes santomenses do 2CES.

Já o público estudantil inquirido perfez um total de 114 estudantes, subdivididos em três classes, respetivamente, 40 da 10^a, 32 da 11^a e 44 da 12^a, distribuídos, igualmente, por três escolas secundárias: os 40 da 10^a estudam na ESN, na zona norte da ilha; os 30 na ESMMM, centro sul e, por último, os 44 da 12^a no LN, situado na cidade capital de STP.

A respeito dos inquéritos sociolinguísticos aplicados aos estudantes do 2CES, gostaríamos de esclarecer que o ensino pré-universitário, o correspondente à 10^a, 11^a e 12^a classes, tem o seu acesso facultado a jovens de idade não superior aos 18 anos e frequência limitada aos que não ultrapassam os 21, de acordo com o Despacho nº 45 GM – MEC/2009 (INE, 2012). Portanto, a estratificação etária por nós adotada nestes inquéritos teve em atenção o limite de idade para cada um destes níveis.

Relativamente ao inquérito sobre o perfil profissional dos docentes, aproveitamos para justificar as faixas etárias que optamos por utilizar no âmbito da primeira variável, *anos de experiência*. Dos vários modelos sobre os ciclos de vida profissional de docentes (Stroot, 1996; Gonçalves, 2009), o mais referenciado é aquele proposto por Huberman (1995), no qual nos baseamos, cuja estratificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. A sistematização considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: *fase de entrada na carreira* (1 – 3 anos), marcada por incertezas e receios; *fase de estabilização* (4 – 6 anos), isto é, de uma certa consolidação de sua prática pedagógica; *fase de diversificação* (7 – 25 anos), que se destaca pela atitude pró-mudança e pelo olhar crítico com que passam a encarar toda a conjuntura curricular; *a fase de serenidade* (25 – 35), quando o docente prima por um distanciamento afetivo e conservadorismo em relação aos processos e, por fim, a dita *fase do desinvestimento* (mais de 35 anos), momento derradeiro de sua carreira, na qual o docente se prepara para a reforma. Portanto, foi, essencialmente, pela sua delimitação lógica e fundamentada, que recorremos ao modelo etário de Huberman (1995) para a criação da variável *anos de experiência*.

Igualmente merecedora de esclarecimento é a variável *nível de proficiência*, para a qual adotamos os termos *básico*, *médio* e *avançado* ao invés de níveis A, B ou C (1 ou 2),

respetivamente correspondentes ao *utilizador elementar, independente e proficiente* do QEQR para as línguas. Adotámo-los por serem mais acessíveis, evitando, assim, possíveis incompreensões e, com efeito, ambiguidade nas respostas. Salvaguardou-se, contudo, a seu significado de origem (QEQR, 2001)⁴⁷, segundo o qual, em traços gerais, a diferença de um nível para o outro reside no desenvolvimento das competências (capacidades) de literacia do utilizador, do ler/ouvir (compreensão) ao falar/escrever (produção). Baseado no princípio de “ser capaz de”, o QEQR descreve as capacidades espectáveis para cada nível:

“O utilizador elementar é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante; O utilizador independente é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares e de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade; O utilizador proficiente (...) é capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais; pode exprimir-se sobre temas complexos de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso (...)”.

(QEQR, 2001: 49)

Por tudo o que foi acima afirmado, consideramos que faz sentido inserir, nas próximas secções deste capítulo, as análises do perfil sociolinguístico e profissional dos docentes, bem como, do perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES. De facto, tratam-se de dados que contribuem para a contextualização desta investigação, por certo, fazendo parte dela, ficariam deslocados se apresentados noutro momento da mesma.

2.4.1. Interpretação dos inquéritos sobre o perfil sociolinguístico e profissional dos docentes de LP do 2CES

Neste ponto, procederemos à descrição do perfil sociolinguístico e profissional dos docentes inquiridos no âmbito da presente pesquisa. Apesar de ambas as componentes integrarem o mesmo inquérito, a sua análise procederá em separado. Primeiramente, o perfil sociolinguístico e a seguir o profissional. Optamos por esta sequência de análise, não só por razões organizacionais, mas sobretudo com o intuito de facilitar o cruzamento dos elementos desta amostra com outros dados da pesquisa.

⁴⁷ Ver os descritores globais dos Níveis Comuns de Referência para as línguas no anexo 4.

Com o inquérito⁴⁸ pretendia-se apurar três questões fundamentais (correspondentes às suas três partes constituintes) a respeito dos docentes: i) o seu perfil sociolinguístico; ii) o seu perfil profissional e iii) os seus procedimentos letivos no domínio da escrita.

O levantamento do perfil sociolinguístico dos docentes do 2CES de STP fez-se imperativo para este estudo por duas razões; a primeira prende-se com o fato de desconhecermos que tenha sido realizado qualquer inquérito para determinação do perfil do docente em STP; a segunda prende-se com o fato de, no presente estudo, lidarmos com uma população estudantil notavelmente diversa e delicada, em termos linguísticos, pelo que o conhecimento do perfil sociolinguístico de seus mentores servirá de subsídio para a compreensão da sua situação escolar, no geral, bem como do seu desempenho na escrita, em particular. O mesmo se pode afirmar sobre o perfil profissional do docente. Já no que toca às questões relativas aos seus procedimentos letivos, no domínio da escrita, a serem analisadas no próximo capítulo, mais do que subsídios, estas questões constituem o cerne desta pesquisa, uma vez que muito nos dirão sobre o tipo de pedagogia de língua e de escrita que norteiam a prática pedagógica dos professores; qual a sua sensibilidade para as particularidades linguísticas do seu contexto escolar; quais as zonas de maior necessidade, do âmbito da escrita e como intervir.

Como foi indicado acima, a finalidade é realizar o cruzamento destas questões com as respostas dos estudantes e com as pesquisas afins, para se perceber até que ponto e de que maneira o perfil global do docente poderá servir de alavanca ou de obstáculo ao desenvolvimento da escrita dos alunos.

A nossa análise basear-se-á nas seguintes variáveis: idade, naturalidade (local de nascimento), língua materna e a proficiência em Língua portuguesa.

⁴⁸ Ver o inquérito sociolinguístico e profissional dos docentes do 2CES de STP no apêndice 1.

2.4.2. Perfil sociolinguístico dos docentes de LP do 2CES

Atente-se no quadro sobre o perfil sociolinguístico dos docentes de LP.

VARIÁVEL		Quantidade	Percentagem
IDADE ⁴⁹	25 – 40	12	63%
	41 ou +	6	31%
NATURALIDADE	S. Tomé (capital)	12	63%
	Quadalupe	3	15%
	Santana	2	10%
	Agostinho Neto	2	10%
	Outra	0	0%
LÍNGUA MATERNA ⁵⁰	Português	10	52%
	Português Oral de S. Tomé	7	36%
	Forro	2	10%
	Angolar	0	0%
	Caboverdiano	0	0%
	Outra	0	0%
PROFICIÊNCIA ⁵¹ EM LÍNGUA PORTUGUESA	Básica	0	0%
	Média	10	52%
	Avançada	8	42%

Quadro 4. Perfil sociolinguístico dos docentes de LP do 2CES de S. Tomé.

Conforme podemos verificar no quadro 1, a começar pela *faixa etária* dos docentes, os dados indicam um certo desequilíbrio. Os docentes jovens representam os 63%, ao passo que os mais velhos os 31%. Estes dados podem ser sintomáticos de uma atmosfera educativa jovem, recém-formada, em resposta à situação de escassez de professores qualificados para o exercício da docência⁵². É muito comum, com efeito,

⁴⁹ Um dos 19 docentes inquiridos não indicou a sua idade.

⁵⁰ A ausência do lung'ie neste inquérito prende-se com o facto de o âmbito da presente pesquisa ter estado circunscrita à S. Tomé, por razões de deslocação.

⁵¹ Um dos 19 docentes inquiridos não indicou a sua proficiência em língua portuguesa.

⁵² Só para se ter uma noção mais clara, a primeira e até então, a única universidade pública de STP (USTP), deu início às suas atividades letivas há apenas 19 anos. E na altura, somente com 3 cursos de bacharelato, dentre os quais, Bacharelato em Português – Francês. Para dizer que os cursos de Licenciatura (em LP, por exemplo), são uma realidade bastante recente.

jovens, ainda no decurso de sua Licenciatura, serem recrutados para o ensino⁵³, o que sugere como positiva a prática efetiva de intercâmbio de conhecimento e experiências entre os docentes caloiros e veteranos.

Os dados sobre a variável *naturalidade* indicam que 63% dos docentes inquiridos, destacados nos vários pontos da ilha, nasceram na cidade capital de STP e os restantes 35% noutras zonas (ver quadro 1), exibindo alguma compatibilidade com os dados relativos à variável *língua materna*, que, por seu turno, também não se distanciam muito das estatísticas a propósito da situação atual das línguas de STP e da distribuição do número de falantes por língua⁵⁴, conforme já referimos acima. De acordo com o quadro em análise, 52% e 36% dos docentes inqueridos afirma ter, respetivamente, o português (L2) e o POST como língua materna. Apenas 2% indicaram o forro e nenhum professor referiu o angolar, caboverdiano ou outra língua⁵⁵. Consideramos significativa a proximidade entre a percentagem dos docentes naturais da capital, que afirmam ter o português (L2) como sua língua materna. De facto, algumas leituras supracitadas indicaram que os falantes do centro urbano recorrem mais assiduamente a um registo mais próximo do padrão, do que os de um meio mais periférico ou rural (Cf. Afonso, 2008: 59-60), por razões que se prendem com facilidades de acesso à escola e ao saber, a qualidade de *input* a que ficam expostos, o acesso à academia, etc. Entretanto, informações suplementares⁵⁶ colhidas aquando do preenchimento dos inquéritos pelos docentes (maioritariamente da capital) sugerem algumas interrogações: até que ponto este público está informado sobre as peculiaridades do POST em relação ao PL2? Até que ponto é consciente a sua utilização ou até se o utilizam ou não⁵⁷? Como suspeitamos e já

⁵³ Contudo, consideramos este recrutamento criterioso, até os limites que os factos nos permitem. Isto porque ele, normalmente, começa a partir do 3º ano do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. E neste ano do curso já estar contemplada na unidade curricular as cadeiras Metodologias do Ensino do Português e Ciências de Educação, que já dotam o formando de saberes, tanto no âmbito da teoria pedagógica, como da prática didática. (Para informações mais precisas, ver os planos de estudo do curso de Licenciatura em LP 2015/2016, no anexo 1).

⁵⁴Cf. INESTP, 2003.

⁵⁵ Por exemplo, o francês e/ou o inglês, que apesar do estatuto de língua estrangeira (LE), conquistaram uma certa presença no nosso panorama linguístico, devido a proximidade das ilhas com os países francófonos e anglófonos do continente africano (Gabão, Guiné Equatorial, Camarões e Nigéria) e o consequente fluxo migratório.

⁵⁶ Por exemplo o facto de alguns docentes inquiridos terem questionado e até posto em causa a existência e a inclusão do POST no inquérito, sob o argumento de que o português é só um.

⁵⁷A tese de Afonso (2008: 63) responde a algumas das nossas interrogações, relativamente à competência linguística dos docentes, com base na recolha de suas produções escritas, apresentadas no âmbito do trabalho de “Monitorização da Aprendizagem dos professores do Ensino Primário”. Embora o nosso estudo incida sobre os do 2CES, os quais, a partida, serão mais proficientes, esta amostra expõe o tipo de *input* da língua alvo que os estudantes primários recebem no seu período crítico de aquisição linguística, o que explica o seu desempenho comunicativo, *a posteriori*, no secundário e no superior.

afirmámos nesta dissertação, o sucesso dos aprendentes na aquisição correta do PL2 (língua de ensino e transversal ao currículo) muito vai depender de quão conscientes estão do seu perfil linguístico e da capacidade (que lhes deve ser ensinada) de reconhecerem e diferenciarem as estruturas inerentes ao POST, por um lado, e à língua alvo (LP2), por outro. Outro aspeto igualmente merecedor da nossa consideração será este monopólio do português (seja ele o PL2 ou o POST) em relação às línguas crioulas, no seio do pessoal docente. Este facto pode ser significativo na medida em que o perfil linguístico dos estudantes santomenses não é linear. Haverá, também, nas turmas, estudantes, falantes maternos do forro, do angolar e do caboverdiano, ainda que a maioria afirme ter o PL2 ou o POST como LM.

Por último, quanto à proficiência em língua portuguesa, 52% autoavalia-se como utilizador médio e 42% como avançados, ou seja, a maioria dos docentes de LP do 2CES de STP não se considera um utilizador proficiente da língua que ensinam (L2). Se tivermos em conta a percentagem de professores que indicaram o POSTP como LM (36%), este dado pode fazer algum sentido, querendo com isto dizer que pelo facto de a avaliação do nível de proficiência em língua ser feita em função do PE, a percentagem do utilizador avançado jamais poderia ser absoluta, visto o POSTP ser a LM de uma considerável percentagem de docentes de LP.

2.4.3. Perfil profissional dos docentes de LP do 2CES

Conforme podemos verificar no Quadro 2, a quase totalidade (89%) dos docentes de LP do 2CES de ST, enquadra-se na 3ª fase do escalonamento de Huberman (1995), ou seja, na fase da *diversificação*, marcada, como o próprio nome sugere, pela experimentação, pelo ativismo e pelo questionamento. Nesta fase, a formação, a supervisão e o acompanhamento tanto de suas práticas pedagógicas, como de sua postura profissional por estruturas institucionais competentes é veementemente recomendada, pois permitir-lhes-á um desempenho profissional dinâmico e evolutivo.

VARIÁVEL		Quantidade	Porcentagem
ANOS DE DOCÊNCIA	1 – 3	0	0%
	4 – 6	1	5%
	7 – 25	17	89%
	25 – 35	1	5%
	35 ou +	0	0%
NÍVEIS DE ENSINO POR DOCENTE	1	15	78%
	2 ou +	4	21%
TURMAS POR DOCENTE	1 – 3	10	52%
	4 ou +	9	47%
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Licenciatura em Língua Portuguesa	18	94%
	Mestrado em Língua Portuguesa	1	5%
ESCOLHA PROFISSIONAL			
PROFESSOR DE PORTUGUÊS		12	63%
OUTRA ESCOLHA PROFISSIONAL	Outra profissão	6	31%
FORMAÇÃO CONTÍNUA			
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROJETO ESCOLA +	Muito proveitosas	16	84%
	Pouco proveitosas	2	10%
	Tem promovido o sucesso escolar	10	52%
	Não tem diminuído o insucesso escolar	6	31%

Quadro 5. Perfil profissional dos docentes de LP do 2CES de S. Tomé

De entre as restantes variáveis, em termos gerais, constatamos um certo equilíbrio e normalidade. Por exemplo, no que toca a 2ª variável, *níveis de ensino por docente*, 78% leciona apenas num nível. Quanto à variável 3, *nível de escolaridade por docente*, vamos ter 94% com Licenciatura em Língua Portuguesa e 5% com Mestrado, um cenário bastante risonho se o compararmos com o de há uma década, quando, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC_STP, 2014), a maioria dos professores com menos de 24 anos não tinha qualquer formação para a docência. Menos risonhas, entretanto, são as percentagens dos docentes com 4 turmas ou mais (47%) na variável *turmas por docente*. Aquando do levantamento dos dados, identificamos vários docentes com 6 turmas sob a sua gestão. Um número, sem dúvidas, excessivo que, por sua vez, se vai repercutir na qualidade de ensino e de feedback disponibilizado aos estudantes ao

longo do ano letivo, nas épocas de avaliação sumativa. Tenha-se em conta que a nossa sensibilidade é, aqui, guiada por uma atividade de natureza tão complexa, como é o ensino – aprendizagem da escrita.

Igualmente passível de preocupação é a percentagem de docentes (31%) que, caso pudesse refazer a sua carreira académico – profissional, faria outra escolha que não ser professor de português. Não é bom saber que cerca de 1/3 dos docentes de LP do 2CES de S. Tomé, pelas mesmas razões de sempre⁵⁸, exerce a docência com resignação, o contrário do que se espera de um professor, em especial, de língua.

No que se refere à componente formação contínua, especificamos o Projeto Escola +⁵⁹ por vários razões, de entre as quais, o seu alcance de atuação e o seu carácter operacional e reformador. Meia-Onça (2013) evidencia esta ideia no seu estudo sobre os contributos daquele projeto para a reforma do Ensino Secundário público em STP:

“O Plano Operacional elaborado em articulação com os vários intervenientes do setor educacional de STP, tendo por base a Estratégia para a Educação e a Formação de 2006 (MEC, 2006), estabelecia quatro eixos prioritários de ação (IMVF, 2009): melhoria e reforço do parque escolar; melhoria das competências técnicas dos professores; reforço das capacidades de gestão das escolas; a melhor adaptação do sistema de ensino às necessidades do país; o aumento do número de alunos inscritos; a diminuição do rácio professor/ aluno e a formação de 500 professores; a aprovação do Estatuto da Carreira Docente; o reforço das competências dos gestores e dos inspetores escolares; a atualização dos currículos e a elaboração de manuais escolares”.

(Meia-Onça, 2013: 12)

A esse propósito, 84% dos docentes inquiridos considera muito proveitosas as ações de formação levadas a cabo pelo Projeto Escola +. Contudo, a percentagem reduz-se consideravelmente (52%) quando se lhes pergunta se o conjunto de atividades e materiais promovidos pelo projeto tem diminuído o índice de insucesso escolar. Alguns justificam dizendo que o problema está na inadequação dos conteúdos e textos à conjuntura sociocultural santomense, questão que teremos a oportunidade de analisar mais adiante, no cap. III deste trabalho⁶⁰.

⁵⁸ Remuneração precária, más condições dos locais e equipamentos escolares, excesso de aprendentes por turma, desvalorização da carreira docente, etc.

⁵⁹ O Projeto Escola + foi executado pelo Instituto Marquês de Vale Flor(ONG), em parceria com o Ministério de Educação, Cultura e Formação de STP e financiado pelo Camões Instituto da Cooperação e da Língua. Com uma duração de 4 anos, teve o seu início em julho de 2009 e terminou em agosto de 2013. (Sandra, 2013)

⁶⁰ Para uma noção mais precisa dos resultados conseguidos pelo Projeto Escola +, no âmbito da qualificação do pessoal docente, da reforma curricular e de ferramentas didáticas, cf. Sandra (2013).

2.4.4. Interpretação dos inquéritos sobre o perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES

Nesta secção apresentamos o perfil sociolinguístico de 114 estudantes distribuídos pela 10^a, 11^a e 12^a classes. Destes 114 inquiridos, 40 estudam na ESN (Lembá), 32 na ESMMM (Mé-Zochi) e 44 no LN (Água – Grande). Para este âmbito de análise, temos em conta as variáveis idade, naturalidade, língua materna e língua veicular. Com esta recolha descentralizada, esperamos obter uma noção geral do que poderemos considerar o perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES de S. Tomé, elemento fulcral para contextualizar a nosso estudo. Poderemos, além do mais, avaliar os desafios que estes dados podem representar no desenvolvimento das suas competências comunicativas, em geral e, em particular, na escrita, o principal foco deste estudo.

VARIÁVEL		Quantidade	Percentagem
IDADE	15 -16	16	40%
	17 ou +	24	60%
NATURALIDADE	S. Tomé (capital)	6	15%
	Lembá	32	80%
	Outra	2	5%
LÍNGUA MATERNA	Português	7	17%
	POST	30	75%
	Forro	1	2%
	Angolar	2	5%
	Caboverdiano	0	0%
	Outra	0	0%
LÍNGUA VEICULAR	Português	5	12%
	POST	32	80%
	Português e um dos crioulos	3	7%
	Outra	0	0%

Quadro 6. Perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES da ESN (Lembá), 10^a Classe

Os dados recolhidos no distrito de Lembá, na ESN (ver Quadro 3) indicam que, no que toca à *idade*, a maior parte dos estudantes inquiridos (68%) se encontra fora da idade ideal (15 – 16) para frequentar a 10^a classe. Explicarão estes dados, por um lado, a

entrada tardia na escola, por razões financeiras e, por outro, a retenção e a repetência, bastante frequentes nesta escola.

Relativamente às variáveis *naturalidade*, *língua materna* e *língua veicular*, verifica-se uma certa homogeneidade nos dados. Dos 100% dos estudantes inquiridos, 80% são naturais de Lembá e, respetivamente, 75% e 80% têm o POST como sua língua materna e veicular, em contrapartida com os 3%⁶¹ que, para além do POST, utilizam também um dos crioulos (forro e angolar). Este não é, senão, o retrato mais puro da situação de risco em que se encontram os crioulos de STP, como já tínhamos anteriormente antecipado, seguindo o rasto de estudos anteriores (Hagemeijer, 2009; Gonçalves, 2010).

VARIÁVEL		Quantidade	Percentagem
IDADE	16 – 17	5	15%
	18 ou +	27	84%
NATURALIDADE	S. Tomé (capital)	13	40%
	Mé – Zochi	18	56%
	Outra	1	3%
LÍNGUA MATERNA	Português	14	43%
	POST	12	37%
	Forro	5	15%
	Angolar	0	0%
	Caboverdiano	0	0%
	Outra	1	3%
LÍNGUA VEICULAR	Português	17	53%
	POST	12	37%
	Português e um dos crioulos	3	9%
	Outra	0	0%

Quadro 7. Perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES da ESMMM (Mé - Zochi), 11ª classe

À semelhança dos dados da ESN, os dados da 11ª classe da ESMMM (ver Quadro 4), demonstram que apenas 15% dos estudantes inquiridos está dentro da *faixa etária* ideal (16-17) para a frequência desta classe, sendo que os 84% extravasam este limite

⁶¹ Consideramos esta percentagem alarmante, atendendo que o distrito em causa (Lembá, ao norte da ilha), à semelhança de Caué (ao sul) é, a princípio, o que albera mais residentes *angolares* da ilha, dedicados à atividades piscatórias e comerciais, dada a sua localização costeira.

com 18 ou mais anos de idade, o que, mais uma vez, deve estar associado aos altos índices de reprovação e repetência desta população estudantil.

Já no que concerne à *naturalidade*, quase metade dos inquiridos indica ser natural da capital, sendo 56% do distrito. Esta realidade é compreensível, pois esta escola, depois do LN, acolhe estudantes de várias proveniências, sobretudo da capital, por ser o segundo maior liceu, o que, por sua vez, também pode explicar os valores das duas últimas variáveis. 43% dos estudantes inquiridos nesta escola afirmam ter o português (L2) como sua língua materna, subindo ligeiramente a percentagem (53%) dos que a têm como sua língua veicular. Esta aparente prevalência do português (L2) em relação ao POST será o principal ponto de divergência entre os dados desta escola e os da ESN, no Norte. De acordo com os dados do INESTP, (2012: 31), a seguir ao distrito de Água – Grande (93%), o distrito de Mé – Zochi é o que apresenta índices mais elevados de alfabetização (91%), ao passo que Lembá fica abaixo com 81%. Um último aspeto, igualmente digno de reparo e de congratulação é o aumento da percentagem dos falantes do crioulo forro para 15%.

VARIÁVEL		Quantidade	Percentagem
IDADE	17 – 18	12	27%
	19 ou +	32	72%
NATURALIDADE	S. Tomé (capital)	39	88%
	Outra	5	11%
LÍNGUA MATERNA	Português	5	11%
	POST	34	77%
	Forro	3	6%
	Angolar	0	0%
	Caboverdiano	0	0%
	Outra	0	0%
LÍNGUA VEICULAR	Português	1	2%
	POST	35	79%
	Português e um dos crioulos	8	18%
	Outra	0	0%

Quadro 8. Perfil sociolinguístico dos estudantes do 2CES do LN (Água - Grande), 12ª classe

Finalmente, sobre o LN, localizado na capital, os dados indicam que para a variável *idade* existe uma grande tendência para o segundo grupo, isto é, para o grupo de estudantes fora da faixa etária considerada ideal para a frequência deste nível de ensino

(12^a classe). De acordo com estes dados, 72% dos inquiridos situa-se no grupo de mais de 19 anos, em oposição aos 27% dos 17 aos 18 anos. Novamente, um indicador de reprovação e repetência.

Quanto à variável *naturalidade*, os dados são bastante previsíveis quando situam 88% dos estudantes inquiridos na capital em detrimento dos 11% doutros distritos. Estes 11% podem-se explicar por duas razões, essencialmente, o êxodo rural, a inexistência da 12^a classe na maior parte das escolas secundárias rurais, quer por falta de pessoal docente qualificado e suficiente para dar cobertura a estes territórios e a este nível de ensino, quer pela pequenez das próprias instalações escolares, incapazes de albergar a população estudantil local.

Interligada à variável *naturalidade* está a variável *língua materna*, no âmbito da qual 77% dos inquiridos referem o POST, 11% o português (L2) e 6% o crioulo forro. Esta amostra parece ser a que melhor representa a conjuntura sociolinguística santomense, no geral, se a defrontarmos com os dados estatísticos anteriormente analisados. Entretanto, mais importante que representar a nossa conjuntura, ela expõe a constituição de uma turma típica santomense, claramente marcada pela variação de perfis linguísticos.

Por ultimo, os dados sobre a variável *língua veicular*, cujas percentagens vão se conjugar muito bem com os da língua materna, apontam para 79% de estudantes que se identificam com o POST e que o utilizam no seu quotidiano, contrariamente aos 2% que indicam o PL2 e os 18% do português e um dos crioulos.

Em suma, com base na análise geral dos inquéritos constatamos que os docentes de LP do 2CES são, na sua maioria, jovens, recém-formados, cujos os poucos anos de experiência na carreira, aliados a um perfil sociolinguístico dúbio, caracterizado pela oscilação de uso entre o português padrão e o português santomense, podem constituir sérios entraves ao processo de ensino-aprendizagem; verificamos ainda que apesar dos contributos do Projeto Escola + e da Universidade de STP na promoção de cursos de formação inicial e contínua de professores de LP, os índices de insucesso escolar continuam elevados; a notável assunção do POST como LM e veicular, pela grande maioria dos estudantes inquiridos é uma situação para a qual não devemos continuar a “fazer vista grossa”, caso a nossa meta seja a redução significativa dos índices de insucesso escolar. Na verdade, este pode ser o âmago da questão. Receamos, com base nesta hipótese, que o insucesso escolar prevaleça, até que se experimente uma pedagogia de PL2/LE no sistema de ensino em causa, conforme procuraremos defender no decorrer

deste estudo. Contudo, o nosso principal receio prende-se com impacto negativo que esta conjuntura pode ter no desenvolvimento da escrita, atentando ao seu papel central no ensino, aprendizagem e avaliação do currículo escolar.

Feito o levantamento do perfil sociolinguístico dos estudantes e sociolinguístico e profissional dos docentes, procederemos, na próxima secção, à leitura dos dados estudantis e técnico-profissionais dos docentes.

2.4.5. Observação do perfil académico dos alunos do 2CES de STP e de suas implicações no ensino da escrita

Propomo-nos, agora, observar os dados relativos ao perfil académico dos alunos inquiridos, no sentido de obtermos informações inerentes aos seus hábitos de leitura e de escrita, que possam justificar o défice no domínio da escrita. Foi, também, realizada uma inquirição relativa à componente técnico-profissional; porém, por restrições relativas ao de limite de páginas, os dados não são apresentados no contexto de investigação.

Ressalva-se, no entanto, que para esta análise, trabalharemos apenas com os dados da ESN, da 10ª classe (40 alunos) e do LN, da 12ª (44), pelo fato de restringirmos o levantamento do potencial genológico a este público (cap. 4), nosso ver, representativo das comunidades estudantis do centro e da periferia.

Tendo sido vistas as questões 1 - 3, no âmbito do levantamento do seu perfil sociolinguístico, nesta secção, a nossa análise incidirá sobre as restantes questões, que vão desde a 4ª à 14ª (cf. anexo 2).

Passamos, então, a analisar, em simultâneo, no quadro 6, os dados dos inquiridos da 10ª e 12ª classes, relativos à 4ª questão – **“Gosta da língua portuguesa?”**

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
26	65%	Gosto muito	31	70%
13	33%	Gosto pouco	11	25%
0	0%	Não gosto	1	2%
1	3%	Sem resposta	1	2%

Quadro 9. Percentagem de estudantes que gostam da LP na 10ª e 11ª classes

De acordo com os dados do quadro 6, tanto na 10ª como na 12ª classe, a maior percentagem de alunos indicou gostar muito da LP, apesar da ligeira diferença de 5% de uma para a outra. Ainda assim é preocupante a percentagem, quase que proporcional de alunos que gostam pouco da LP, tanto na ESN (33%), como no LN (25%).

Relativamente à questão 5 – “**Desde que entraste para o ensino secundário, para a disciplina de português (...).**”

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
26	65%	Tiveste sempre textos de apoio/sebentas para as aulas	32	73%
7	18%	Tiveste textos de apoio apenas em algumas classes.	9	20%
3	8%	Nunca precisaste de textos de apoio/sebentas, porque preferiste fotocopiar as partes indicadas pelo professor.	0	0%
0	0%	Nunca adquiriste textos de apoio/sebentas porque achas que não te ajudam a dominar o português.	0	0%
3	8%	Nunca tiveste textos por dificuldades económicas.	1	2%
1	3%	Sem resposta	2	5%

Quadro 10. Percentagem de estudantes da 10ª e da 11ª classe com acesso ao livro de português

Novamente, verifica-se (ver quadro 7) uma proximidade nos valores percentuais da ESN (65%) e do LN (73%), desta vez, relativamente ao acesso às sebentas de LP. Todavia, verificamos que é na ESN aonde se concentra uma maior percentagem de alunos privados do acesso às sebentas devido às dificuldades económicas, mais acentuadas naquela região do país.

Vejamos agora os dados relativos à questão 6 – **Gostas de ler?**

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
20	50%	Gosto muito	17	39%
17	43%	Gosto, só às vezes	26	59%
0	0%	Não gosto	1	2%

3	8%	Sem resposta	0	0%
---	----	--------------	---	----

Quadro 11. Percentagem de estudantes da 10ª e da 11ª classe que gosta de ler

Achamos surpreendentes os dados relativos à percentagem de alunos que gosta de ler na 10ª, na ESN (50%), em comparação com os da 12ª, no LN (39), havendo, neste caso, mais alunos com hábitos de leitura pouco interiorizados (59%), apesar de beneficiar de toda uma conjuntura favorável ao desenvolvimento deste hábito, em contraste com a fragilidade inerente ao contexto de aprendizagem da ESN.

Passemos à questão 7 – **“Para além das leituras obrigatórias para as aulas, que outras leituras costumam fazer?”**

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
16	40%	Literatura santomense	6	14%
10	25%	Literatura estrangeira	14	32%
7	18%	Jornais e revistas	15	34%
4	10%	Outro (Qual?)	5	11%
2	5%	Sem resposta	2	5%
1	3%	Nenhuma	2	5%

Quadro 12. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe com hábitos de leitura extracurriculares

De acordo com os dados acima, tanto os alunos da 10ª, como os da 12ª classe têm hábitos de leitura extracurriculares e diversificados. Repare-se, contudo, numa maior propensão de alunos da 12ª (LN) para a leitura de jornais e revistas (34%), relativamente aos 40% da 10ª (ESN), conducentes à leitura de literatura nacional. Também é relativamente significativa a percentagem de alunos das duas escolas, que consome outro tipo de material escrito, como literatura bíblica (10% e 11%), praticamente, em paralelo com a percentagem total dos que não assinalaram nenhuma e dos que indicaram não ter hábitos de leitura extracurriculares.

No que respeita à questão 8 – **“Qual a última obra literária que leste? Quem é o seu ator (a)?”** Reparamos que existe uma maior percentagem (57%) de alunos que deram uma indicação completa do título e do autor da obra que leram na 12ª (LN), em contraste com os dados da 10ª (ESN), cujos alunos (25%), ao invés de uma obra, referiu-se a um texto da Sebenta, dado que vem questionar os 40% (ver quadro 12), deste grupo, que aludiu consumir literatura santomense, na sua prática leitura extracurricular. Também ficamos um pouco reticentes, relativamente aos 57% da 12ª classe (ver quadro 13) na

medida em que, indicaram bastas vezes obras previstas nos planos curriculares, não se tratando, portanto, em parte, de práticas de leitura extracurricular, conforme o objetivo da questão.

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Porcentagem		Quantidade	Porcentagem
12	30%	Indica o título e autor	25	57%
1	3%	Indica o título apenas	4	9%
12	30%	Indica o autor apenas	4	9%
5	13%	Não indica nem o livro, nem o autor	10	23%
10	25%	Indica o título de um texto, e o seu autor, ao invés de uma obra	1	2%

Quadro 13. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe que se lembram de obras e autores lidos

O conjunto de questões que nos propomos analisar adiante, compreenderão, sobretudo, o domínio da escrita e do seu exercício escolar, como é o caso da questão 9 – **“Quantos textos já escreveste ao pedido do teu professor, nas aulas ou em casa, neste último período?”**

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Porcentagem		Quantidade	Porcentagem
21	53%	0-4	33	75%
12	30%	4-8	4	9%
6	15%	+ de 8	1	2%
0	0%	Nenhum	0	0%
1	3%	Sem resposta	6	14%

Quadro 14. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe com prática de escrita escolar ativa

12ª (LN), em que Na 10ª classe a produção textual, sem ser brilhante, é maior do que na 12ª classe. Nesta classe, 75% de alunos da mesma turma, ou seja, a maioria, indica ter produzido, no decurso do 2º período, 4 textos ou menos de quatro textos, a pedido do professor.

Relativamente à questão 10, **“Que tipos de texto escreveste?”**, os dados registados no quadro 12 retratam uma realidade bastante próxima dos conteúdos programáticos para estas classes, prevendo, de fato, uma maior exploração dos géneros histórias, por exemplo, na 10ª classe e géneros de argumentação ou de reação a textos na 12ª, conforme corroborado pelos 55% de alunos da 10ª que assinalaram o primeiro item

e os 27% da 12ª que indicaram o quarto. Chama-nos, também, à atenção a percentagem de alunos que não responde (20%), na 12ª classe, demonstrando não ter apropriado os tipos textuais trabalhos nas aulas.

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
22	55%	Histórias, contos ...	7	16%
14	35%	Poemas	10	23%
4	10%	Relatórios	6	14%
0	0%	Textos de opinião (em que defenda o seu ponto de vista)	12	27%
0	0%	Sem resposta	9	20%

Quadro 15. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe que elaboram diferentes géneros textuais

Nas respostas à questão “**Achas que escreves textos em número suficiente nas aulas de português?**”, constatamos que os estudantes da 12ª classe, consideram, em maior percentagem, que escrevem pouco (52%) ou muito pouco (36%) nas aulas de LP, embora, no mesmo sentido, ocorram, na 10ª, os 48% e os 10%, que também acham insuficiente a proporção de textos que produzem nas aulas de português.

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
17	43%	Sim, escrevemos muito	4	9%
19	48%	Escrevemos pouco	23	52%
4	10%	Escrevemos muito pouco	16	36%
0	0%	Sem resposta	1	2%

Quadro 16. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe que considera insuficiente a prática de escrita nas aulas de LP

Passando à questão 12, “**Com que regularidade são corrigidos os teus textos nas aulas de português?**”, de acordo com os dados, no quadro 13, verifica-se uma certa proximidade nas percentagens de estudantes que assinalam os itens *às vezes e sempre*, respondendo à questão acima.

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
5	13%	Nunca	5	11%
14	35%	Às vezes	15	34%
21	53%	Sempre	20	45%
0	0%	Sem resposta	4	9%

Quadro 17. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe relativa à sua perceção do *feed back* dado pelo professor

Em termos mais específicos, 53% de estudantes da 10ª (ESN) e 45% da 12ª (LN) indicam que as suas produções textuais são sempre corrigidas pelos professores, não estando em grande desvantagem os 35% (10ª) e os 34% (12ª) que pontam para alguma irregularidade na correção dos textos. É de se preocupar, porém, respetivamente, com os 13% (ESN) e os 11% (LN) que referem nunca serem corrigidas as suas produções textuais. Globalmente, portanto, a reflexão sobre a produção escrita não é uma prática valorizada.

No âmbito da questão 13 – “**Ordena de 1-5, os fatores que mais dificultam a tua escrita?**”, constatamos que, para os estudantes da 10ª classe, da ESN, o fator que constitui maior desafio no seu ato de produção textual é o português oral de Santomé, com uma percentagem de 45%, ao passo que para os da 12ª, do LN, é a dificuldade dos textos que lhes são solicitados (32%).

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
0	0%	As novas formas de escrita comuns nas redes sociais, como o uso de abreviaturas no Messenger	7	16%
10	28%	Os maus hábitos de leitura e de escrita	10	23%
18	45%	O português de S. Tomé, porque tem características diferentes das do português europeu	8	18%
8	20%	A falta de prática de escrita nas aulas	5	11%
4	10%	A dificuldade dos textos que nos pedem para escrever	14	32%

Quadro 18. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe relativa à sua perceção sobre os fatores que mais dificultam a sua escrita

Quanto à questão 14 – “**O que é mais difícil para ti? Ordena de 1-4:**”, o resultado verdadeiramente significativo e que contraria muitas asserções dos professores,

é a afirmação (para os alunos da 12ª classe) de que a dificuldade em organizar o texto é a predominante. Relembre-se que os professores costumam enfatizar a impropriedade do uso das regras gramaticais e a pobreza do vocabulário. Aparentemente, os alunos pressentem que as questões principais não estão ao nível da frase, mas, ao nível do texto.

10ª (ESN)		Item	12ª (LN)	
Quantidade	Percentagem		Quantidade	Percentagem
20	50%	Encontrar as palavras certas para dizer o quero	11	25%
4	10%	Escrever as palavras corretamente	8	18%
6	15%	Construir corretamente as frases	4	9%
10	25%	Organizar corretamente o texto	21	48%

Quadro 19. Percentagem de estudantes da 10ª e da 12ª classe relativa à percepção das suas dificuldades de na escrita

Para os alunos da 10ª, obtiveram-se resultados distintos, mas, consideramos, ainda assim, os 25% atribuídos à organização do texto, bastante significativos.

CAPÍTULO III

O ESPAÇO DA ESCRITA NOS PROGRAMAS E NAS *SEBENTAS* DE LP DO 2CES

Neste capítulo, faz-se a análise dos Programas⁶² e das *Sebentas* de LP⁶³ do 2CES (10^a, 11^o e 12^o classes), fruto da cooperação entre o Projeto Escola + (doravante PE+) e o Ministério de Educação e Cultura de STP (doravante MECSTP), 2010. Fazemo-lo baseados na convicção de estes recursos didáticos também poderem constituir uma fonte rica de respostas a algumas questões-chave levantadas na presente pesquisa, como sejam, as relacionadas com o modelo de ensino de escrita em vigor no sistema educativo santomense, a sua viabilidade e implicações; os géneros textuais predominantes e a sua pertinência de acordo com as reais necessidades e, por último, os enunciados de produção escrita, na perspetiva da sua adequação ou inadequação aos objetivos das tarefas.

3. A escrita nos Programas de LP do 2CES

Nesta secção, em particular, proceder-se-á a identificação do modelo de ensino de escrita veiculado pelos PLPE+ do 2CES de STP, resultante da visão de língua neles

⁶² Doravante PLPE+

⁶³ Doravante SLPE+

assumida, discutindo-se a sua adequação/inadequação ao contexto. Para este fim, num primeiro momento, faz-se uma apreciação global do programa, dos seus fundamentos e objetivos gerais, fazendo sobressair os seus aspetos positivos, por um lado, e os carentes de uma melhor abordagem, por outro; a seguir, centrando-se no domínio particular da escrita, procede-se ao levantamento dos seguintes aspetos: a conceção de escrita; a relação entre a escrita e a aprendizagem curricular; a presença/ausência de uma ponte entre a aprendizagem da leitura e da escrita; a metodologia adotada para o ensino da escrita, os conteúdos programáticos e as estratégias associadas.

Lembre-se, antes de mais, que o projeto Escola+, responsável pela atualização do programa em análise, o fez visando a sua “melhor adaptação às necessidades reais do país” (Meia-Onça, 2013: 12). Assim, será com base nesta elogiosa pretensão que partiremos à exploração do PLP, certificando-nos de que tanto as propostas temáticas, como as metodológicas contempladas no programa sejam as mais indicadas para o ensino-aprendizagem da escrita no contexto santomense, tendo em máxima consideração a sua conjuntura sociolinguística, anteriormente perscrutada, da qual o português (a língua alvo) se afigura como L2, isto é, uma Língua Não Materna (LNM).

3.1. Objetivos gerais

O documento começa por introduzir os seus potenciais leitores/utilizadores nos principais objetivos pretendidos com a sua atualização, dando particular importância ao aprimoramento das competências de expressão oral e escrita, fundamentais para uma integração plena na sociedade, atentando à gama de mecanismos cognitivos mobilizados na sua aprendizagem. Neste âmbito, encara a disciplina de LP como campo de saber especificamente vocacionado para o desempenho deste papel, justificando-se com o seu carácter multifuncional:

“A disciplina (...) visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua veicular e de ensino. Em contexto escolar, esta surge como **instrumento**, mas também como conteúdo ou **objeto de aprendizagem**, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adoção de uma nomenclatura gramatical adequada, que sirva o universo de reflexão.” (Grifo nosso)

(PLPE+, 2010: 5)

Com os negritos nas expressões instrumento e objeto de aprendizagem pretendemos salientar alguma consciência funcional do programa, na medida em que reconhecem, embora de forma implícita, o que referimos no capítulo primeiro como

conhecimento através (instrumento) e conhecimento acerca (objeto de aprendizagem) da língua, sendo ambos veiculados e realizados por intermédio da LP, no nosso contexto. Por um lado, o conhecimento através da língua evidencia-se na sua transversalidade, ou seja, na sua capacidade de servir de veículo de acesso aos saberes específicos contidos na totalidade das disciplinas componentes do currículo escolar; consiste também na “reflexão sobre as dimensões textuais, no conjunto de escolhas que permitem a um texto ser mais ou menos apropriado” ao seu propósito sociocomunicativo (Avelar, 2011: 208). Por outro lado, o conhecimento acerca da língua, que também faz desta um objeto de aprendizagem, refere-se ao conhecimento explícito da língua, mas, de um conhecimento (metalinguístico) que, superando a reflexão da língua enquanto sistema linguístico (regras gramaticais) em si, tem também em consideração a funcionalidade contextual do uso da língua, dando conta do modo como se produz significado no geral e, em particular, do modo como se constroem textos adequados aos contextos (Ibidem; Gouveia, 2014).

Para além do engajamento com a formação humana e multicultural dos aprendentes, o programa apresenta-se como um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da LP nas suas componentes gerais, como sejam, a compreensão e a expressão oral, o funcionamento da língua, a leitura e a expressão escrita.

3.2. Escrita

No que se refere à expressão escrita, os objetivos gerais do programa passam por “assegurar o desenvolvimento desta competência, aliando o seu uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua” (PLPE+, 2010: 8). Esta afirmação permite-nos, na medida do possível, inferir algum reconhecimento do papel crucial do conhecimento explícito da língua na produção escrita, o que consideramos bastante plausível, uma vez ir ao encontro da visão sistémico-funcional por nós defendida neste trabalho, lamentando-se, contudo, o fato de esta articulação não ser devidamente fundamentada em parte alguma do programa, dificultando-se a sua operacionalização didática.

O papel da escrita na aprendizagem curricular é também bastante enfatizado ao longo da apresentação do programa. Em traços gerais, enuncia-se a sua função nos processos de aquisição, elaboração e transmissão de conhecimento. Estando implicada na maioria das situações de avaliação, constituindo, com efeito, um importante fator de sucesso escolar, é dado grande relevo ao seu domínio. Ciente desta centralidade, a par da complexidade inerentes ao desenvolvimento da escrita, o PLPE+ propõe três pilares de apoio: (i) a criação de oficinas de escrita; (ii) a fragmentação das tarefas de escrita em

três fases sucessivas, como sejam, a planificação, a textualização e a revisão e, por último ii) a interação leitura-escrita.

As oficinas de escrita são apresentadas pelo PLPE+ como momentos de ensino-aprendizagem complementares às aulas de escrita, planeados com o objetivo de auxiliar, sobretudo, os aprendentes menos desenvolvidos na escrita, dotando-lhes de conhecimentos necessários à superação das suas dificuldades:

“A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interação e a **entreaajuda**, permitindo ao professor um **acompanhamento individualizado dos alunos**, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho, de um modo **planificado e sistemático**. A oficina de escrita implica um papel ativo, por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica”. (Grifo nosso)

(PLPE+, 2010: 19)

Os aspetos marcados a negrito vêm, mais uma vez, confirmar alguma pertinência e atualidade dos princípios metodológicos contemplados no PLPE+. Centrando o processo de ensino-aprendizagem sobre as necessidades dos aprendentes, estas propostas vêm reformar o modelo de interação tradicional, contrapondo-o com um modelo de entreaajuda – aluno-aluno e professor-aluno – (*scaffolding*), no âmbito do qual, o professor terá um papel ativo, quer fornecendo estruturas de apoio, quer estimulando a participação plena de todos os alunos nas tarefas de escrita, assegurando que tenham condições iguais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar. Igualmente plausível, ainda na citação, será o reconhecimento da dependência deste sucesso de um ensino intencional, planificado e sistematizado da escrita. Contudo, a falha do programa reside no facto de não definir com precisão como ocorre essa sistematização. Aliás, nota-se, ao longo de todo o programa, um certo défice no desenvolvimento e na instrumentalização das estratégias de ensino da escrita, o que o distancia de sobremaneira do papel a que se propõe enquanto documento regulador do ensino-aprendizagem da LP em todas as suas componentes.

3.2.1. O modelo de ensino de escrita adotado

Na qualidade de único instrumento regulador do processo ensino-aprendizagem de LP em STP, consideramos que, mais do que pistas, ou linhas abstratas, um documento tão referenciado como é o PLPE+ deve explicitar de forma detalhada o modelo de ensino (de escrita) e apresentar as melhores formas que garantam a sua aplicação, sabendo-se

que dessa explanação depende, tanto a sua correta apropriação, como a almejada utilização pelos professores.

Quando o PLPE+ (2010: 18) enuncia que, devido à sua complexidade, as tarefas de escrita devem ser subdivididas “em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas ser objeto de lecionação”, está, evidentemente, a propor um método que auxilie os alunos na aprendizagem da escrita. Se revisitarmos as três visões de língua explanadas logo no primeiro capítulo deste estudo, poderemos constatar que estas três fases correspondem aos três processos operacionais que dão origem ao texto escrito, do modelo processual de Flower e Hayes (1981), que se ocupou da representação e descrição dos processos (atividades) cognitivos (mentais) mobilizados no ato da escrita.

À adoção deste modelo de escrita pelo PLPE+ teceremos três apreciações, estando a primeira ligada ao programa em si, ou melhor, à forma como apresenta o modelo e as duas últimas ligadas ao modelo, propriamente.

No que toca à primeira apreciação, pareceu-nos algo desconforme, quando na explanação, o PLPE+ (2010: 18) enuncia que “relativamente às duas primeiras fases (planificação e textualização), deverá desenvolver-se um trabalho análogo ao referido para a oralidade”, tendo sido a última fase (a revisão), a única convenientemente descrita. Que existe uma relação de complementaridade entre a oralidade e a escrita, é irrefutável; mas, por outro lado, conforme se procurou defender no decurso desta investigação, a escrita é “um sistema autónomo”, cuja funcionalidade depende do “domínio de técnicas de produção de textos cultural e situacionalmente adequados ao contexto de uso, neles reconhecendo pertinência, adequação e qualidade” (Gouveia, 2014: 3). Assim sendo, o texto programático, para além de contraditório, atentando ao carácter complexo da escrita, repetidas vezes referido pelo próprio programa revela-se sobejamente incauto.

Por um lado, não querendo subestimar o contributo que o modelo processual de Flower e Hayes (1981) deram para a didática da escrita, quer pela sua representação e descrição únicas do processo da escrita, consubstanciada nos vários modelos, quer pela institucionalização de termos tão recorrentes no âmbito do ensino da escrita como são a planificação, a textualização e a revisão, por outro lado, não podemos deixar de chamar a atenção para o seu carácter, notavelmente abrangente e abstrato, e que, portanto, “não atendem aos usos particulares da escrita, determinados pela especificidade de respetivos textos e contextos” (Carvalho, 2012: 5).

O modelo de processos proposto pelo PLPE+ não só não atende aos usos particulares da escrita, como não acrescenta muito ao conhecimento que a grande maioria dos professores santomenses traz da sua formação académica. Para além disso, este modelo de escrita não favorece os principais propósitos do programa, como produzir efeitos de atualização e mudança ao contexto educativo santomense, atendendo às reais necessidades do seu público estudantil, desde logo por ter usado como referência os Programas de Português do Ensino Secundário de Portugal, aonde o português é a LM⁶⁴. O caso de STP, em que a língua tem o estatuto sociolinguístico de L2, merece, por isso, para além da consideração dos processos, uma abordagem de escrita que potencialize a capacidade de superar as limitações através do reforço do conhecimento textual, como é o caso de uma abordagem baseada em género de que já demos conta no capítulo um. Contudo, não será demais reforçar o que implica a sua adoção, apoiando-nos nas reflexões de Avelar:

“Um modelo funcional de língua descreve o modo como a língua permite ao falante atingir um (grande) leque de propósitos sociais, interagir com o outro, construir o conhecimento do mundo, produzindo textos coerentes, bem estruturados quer no modo oral como escrito. Tal modelo requer uma teoria da língua que seja capaz de demonstrar a relação entre forma e função e de explicar as conexões entre textos e os padrões linguísticos que constroem esses textos.”

(Avelar, 2011: 206)

Apesar de as contemplar, estas ideias ocorrem no PLPE+ como pano de fundo, sendo pobre a sua fundamentação e descrição, dificultando a sua efetiva apropriação pelos professores.

Outros problemas há, no programa, que superando a questão não menos importante da carência argumentativa, passam a comprometer a sua coesão interna, turvando a ideologia de língua (escrita) que pretende veicular. Isto torna-se evidente na sua indefinição de perspetiva, oscilando entre a social/funcional e a tradicional/estruturalista. Por exemplo, o programa apresenta uma formulação bastante adequada das condições necessárias à uma escrita bem sucedida e favorável a um ensino significativo desta competência, como se pode confirmar na citação adiante:

⁶⁴ Aliás, até mesmo em Portugal, o berço da LP, devido a forte presença de várias comunidades de migrantes oriundas, sobretudo, de países lusófonos, dentre os quais STP, fez-se, de alguns anos para cá, vários ajustes ao nível dos sistemas de ensino, desde a criação de turmas de PLN, até a mais recente (2009) reforma curricular ao nível dos Programas de Português do Ensino Básico.

“(...) reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos **adequados aos contextos comunicativos** em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente **os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação**. (...) devem ter-se em conta os **destinatários e finalidades** (...)” (Grifo nosso)

(PLPE+, 2010: 5, 19)

Lamentavelmente, não se pode dizer o mesmo quando, na enunciação das “técnicas fundamentais de escrita compositiva”, o programa se refere apenas à organização do texto em períodos e parágrafos; à correção ortográfica, sintática e morfológica, vocabulário e pontuação, não dando qualquer ênfase à dimensão semiótica da escrita. Desta forma, o PLPE+ nada mais fez que reproduzir o conceito de escrita postulado no programa anterior, já profundamente enraizado, “quer na sociedade em geral, quer na instituição educativa em particular”, que reduz o domínio da escrita ao domínio da ortografia, como se saber escrever se resumisse a escrever sem erros ortográficos (Gouveia, 2014: 3).

3.2.2. A escrita e a leitura

No domínio da leitura e do seu contributo para o desenvolvimento da escrita, são de se ter em conta as considerações tecidas pelo programa. Começa-se por elucidar o conceito de leitura, enquanto atividade de considerável exigência cognitiva, à semelhança da escrita, que pressupõe a apreensão do significado estrito do texto, requerendo, ao nível da cognição, a preexistência de esquemas conceptuais e um conhecimento prévio do código linguístico e do funcionamento textual (PLPE+, 2010: 19).

Ao longo da sua explanação, o programa evidencia a importância da leitura e da sua compreensão na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e na apropriação de modelos textuais, como podemos atestar na citação adiante:

“A interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários.”

(PLPE+, 2010: 17)

O programa faz depender o desenvolvimento da escrita, científica ou literária, da leitura, preocupando-se, inclusive, em referir as diferentes modalidades de leitura – “funcional, analítica/crítica e recreativa” – a adotar consoante o tipo de texto e o objetivo

da leitura, embora não desenvolva satisfatoriamente o conjunto de tarefas e subtarefas envolvidas na realização de cada uma destas modalidades de leitura. Entretanto, procura compensar estas lacunas, propondo, estratégias de leitura e critérios para a sua avaliação.

As estratégias para esta competência obedecem à mesma técnica (abstrata) adotada para a oralidade e para a escrita, adaptando-se apenas os descritores: ‘a pré-leitura, envolvendo a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão; a leitura, propriamente dita, pressupondo a construção dos sentidos do texto, através de estratégias adequadas e a pós-leitura com atividades de reflexão que visem integrar e sistematizar os novos conhecimentos’ (PLPE+, 2010: 20).

Como critérios para avaliação da competência leitora, o programa enumera-os a partir do que o aprendente é capaz de fazer: ‘ler com fluência; saber interpretar o significado e identificar a intencionalidade dos textos; recorrer a estratégia que se adequa ao objetivo da leitura e ser capaz de distinguir tipos/gêneros textuais’ (PLPE+, 2010: 14).

Como no geral, estes dois últimos aspetos constituem considerações bastante favoráveis ao desenvolvimento da literacia dos alunos, contudo, novamente, pelo seu cunho mais teórico-abstrato do que pragmático, no sentido de não oferecer uma abordagem suficientemente descritiva das técnicas necessárias à sua operacionalização didática, tanto são desestimulantes, como pouco impacto tiveram nos hábitos letivos dos professores, no âmbito do ensino da leitura e da escrita.

3.2.3. Os gêneros textuais propostos e a sua didatização

Quanto aos gêneros textuais propostos pelo PLPE+ para o 2CES (10^a, 11^a e 12^a), antes de mais, consideramos muito positivo o sentido de continuidade e progressão curricular que transmitem. Este sentido evidencia-se quer no aumento da oferta textual, de um nível para outro, quer no aumento de grau de exigência associado aos gêneros textuais propostos para cada um, o que deve justificar, por exemplo, a introdução efetiva do género expositivo-argumentativo só a partir da 11^a, introduzindo-se na 10^a, gêneros, literários e não literários, cuja maioria remete tanto para uma estrutura compositiva, como para uma conjuntura sociocultural (registro) mais familiar aos aprendentes, agrupados consoante a sua tipologia – textos de carácter autobiográfico, textos dos média, texto poético, texto narrativo, etc. No geral, incluem-se, memórias, diários, cartas, relatos vivenciais, poesia, notícias e narrativas (histórias). Todavia, procura-se já neste nível expor os alunos a textos de carácter transaccional, como declarações, relatórios, requerimentos e contratos, familiarizando-os o quanto antes com as especificidades

estruturais, contextuais, lexicogramaticais e semânticas inerentes a esses géneros textuais (PLPE+, 2010: 9, 10).

Grande parte das tipologias textuais contempladas nos programas da 11^a e da 12^a classes (textos de carácter transaccional, textos dos média, textos narrativos, poéticos, etc.), constata-se terem sido retomadas da 10^a, à exceção do género expositivo-argumentativo. Contudo, a oferta torna-se mais diversa, acrescentando-se, por exemplo, no âmbito de textos de carácter transicional: comunicados, reclamações e protestos e, no âmbito de textos dos media: artigos de opinião e de apreciação crítica (PLPE+, 2010: 11, 12).

As obras propostas para a exploração dos géneros literários foram devidamente acauteladas, atendendo à presença contrabalançada de autores, cânones da literatura africana de expressão portuguesa e da literatura portuguesa.

Para o ensino-aprendizagem do género expositivo-argumentativo, fundamental para o desenvolvimento da escrita compositiva (académico-científica), o programa propõe como estratégia, a leitura e a análise da estrutura e dos recursos discursivos do *Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira, bem como outras amostras deste género. Em relação ao Sermão, achamos que se trata de uma obra de referência e adequada ensino género expositivo-argumentativo, sobretudo, devido à sua abundancia em recursos oratórios. Contudo, numa fase inicial de contacto com este género, recomendaríamos, primeiro, a leitura e análise de textos expositivo-argumentativo cujo conteúdo fosse mais neutro e mais corrente e, só depois, o Sermão.

Além dos aspetos ponderados acima, importa que se tenha presente os objetivos de ensino deste género. De acordo com o programa (PLPE+, 2010: 53), espera-se que o aprendente desenvolva as seguintes competências: “distinguir fatos de sentimentos e de opiniões; reconhecer a estrutura canónica de um texto expositivo-argumentativo e saber identificar as suas partes constituintes; saber articular vários tipos de argumentos, utilizando os conectores adequados,” etc. Em suma, espera-se que no final desta unidade, o aluno saiba redigir um texto expositivo-argumentativo, incluindo a apropriação dos conhecimentos implicados na sua elaboração, como sejam, o conhecimento da sua estrutura, do seu propósito sociocomunicativo e das particularidades lexicogramaticais e semânticas inerentes a este género textual, preparando-os para as exigências de escrita académica, cujo género predominante é o expositivo-argumentativo (ensaios, dissertações e teses), independentemente da área de formação. Por isso, ao nosso ver, a carga horária predefinida, pelo programa, para as unidades de ensino do género

expositivo-argumentativo deveria ser reforçada. Verifica-se, neste aspeto, um grande desequilíbrio, favorecendo o texto poético (110 horas), o texto narrativo (90 horas) e outros (dramático – 55 horas; transacional e educativo – 50 horas), em detrimento do texto dos media (35 horas) e do género expositivo argumentativo (45 horas), com o agravante de este último ser introduzido tardiamente (na 11ª).

Como seria de esperar, não há qualquer referência a teorias de base genológica que sustente os conteúdos relacionados com género; prática que é comum em outros documentos programáticos, como aquele em que o PLPE+ se inspira. Na verdade, sem qualquer especificação no que diz respeito ao conceito, fica-se a trabalhar num terreno em que concorrem, pelo menos, três escolas de origem anglo-saxónica e uma europeia.

Em suma, pelos aspetos que fomos salientando no decurso desta análise, concluímos que o PLPE+, por um lado, um instrumento pertinente e útil, pelos seus fundamentos, objetivos e requisitos de aprendizagem, mas, por outro lado, tendo em vista a questão de partida para esta secção, isto é, se, as suas propostas metodológicas e estratégicas, para o ensino da escrita, vão ao encontro das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, concluímos que o programa não apresenta grande mudanças, retomando uma visão tradicional e estruturalista de língua e de escrita. No âmbito da escrita, esta visão é denunciada de várias maneiras. Uma delas prende-se com a adoção do método processual (mental, cognitivista), contraindicado para o ensino da escrita, sobretudo, em contextos de PLNM⁶⁵, como o nosso (L2). Aliás, repare-se que grande parte da bibliografia de base do programa, remete para o ensino da escrita em contextos de PLM.

A adoção deste modelo, inclinado para uma dimensão cognitiva da escrita, acaba por condicionar (limitar) quase todo o quadro conceptual desenvolvido pelo programa, em volta da escrita, fazendo-se sentir quer numa conceção da escrita muito marcada pelo domínio de regras gramaticais, ortografia, períodos e parágrafos, quer na pobreza de orientações estratégicas e na indefinição de sua perspetiva genológica.

⁶⁵ Até mesmo em contextos de PLM, como em Portugal, já se experimenta a implementação da ABG, em substituição aos modelos processuais de Flower e Hayes (1981), com resultados apazíveis, tanto na prática letiva dos docentes, como e, sobretudo, no desempenho dos aprendentes no âmbito da escrita. Trata-se do projeto Tel4ELE – Teacher Learning for European Literacy Education/Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa, desenvolvido no período de 01 de outubro de 2011 a 30 de setembro de 2013, simultaneamente, em Portugal, Espanha, Reino Unido (Escócia), Dinamarca e Suécia. “O projeto tinha como objetivo impulsionar a aprendizagem e o sucesso dos alunos dos países participantes do projeto, particularmente dos que se encontravam em situação de desvantagem educativa, incluindo, no caso de Portugal, os aprendentes de Português como língua não materna (L2)” (Gouveia, 2014: 25).

Embora, conforme procuramos evidenciar ao longo desta análise, o PLPE+ reconheça, pela sua organização, fundamentos e objetivos gerais, que o desenvolvimento da escrita dependa de um ensino intencional, programado e devidamente sistematizado, dada a sua complexidade, as suas propostas metodologias e estratégicas não dão cobertura total a estas pretensões, pouco ajudando a melhorar o processo de ensino-aprendizagem desta competência, cujo domínio torna-se fundamental ao sucesso escolar, académico profissional e sociocultural dos indivíduos.

Em conclusão, um texto programático que ambicione promover a aprendizagem efetiva da escrita, em contexto de L2, deve, antes de tudo, se certificar de que o modelo de língua que lhe é subjacente, seja favorável a tal aprendizagem. Um modelo assim perspetivado, para além do domínio das regras gramaticais, considera a funcionalidade contextual do uso da língua (escrita), ou seja, descreve como as diferentes componentes gramaticais contribuem (interagem) para a construção do significado textual, iluminando a função dos diversos níveis da língua (parágrafo, oração, palavra, letras, etc.) no texto. Deve, pois, tratar-se de um modelo de ensino holístico, que procura demonstrar, de forma explícita, como a “língua opera na criação de textos (orais e escritos) de uma complexidade crescente”; como utilizar a língua (o seu conhecimento explícito) para decodificar, identificar, inferir e interpretar os significados textuais. Portanto, o modelo em causa preocupa-se em descrever, por um lado, a língua e, por outro, “o que com ela podemos fazer, cultural e institucionalmente”, assumindo a leitura como base instrumental para o ensino-aprendizagem da escrita (Avelar, 2011: 209; Gouveia, 2014). Numa análise similar dos Programas de Português do Ensino Básico

Ficou evidente no primeiro capítulo, aquando do levantamento e análise das abordagens predominantes da escrita e do seu processo de ensino-aprendizagem numa L2, que a Pedagogia de Géneros Textuais, emergente no âmbito da linguística sistémico-funcional, responde significativamente às solicitações acima discriminadas. Aliás, a sua eficácia na resolução de problemas de escrita é comprovada pela sua implementação e manutenção em sistemas educativos mais acautelados que o nosso, como no anglosaxónico, por exemplo (Christie, 2005; Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2003, 2007, 2008; Rose & Acevedo, 2006). Também no âmbito do universo lusófono, visto tratarmos aqui da língua portuguesa, já existe um arsenal bibliográfico considerável, dando conta do modo como a opção por um modelo funcional pode inspirar programas de ensino, quer de LM, quer de LNM (Avelar, 2011).

Vejamos, a seguir, como as Sebentas de português do 2CES, na qualidade de “intérpretes” dos programas, se prestam ao ensino da competência escrita em STP.

3.3. Análise das Sebentas de LP do 2CES

As Sebentas são documentos fundamentais para a orientação didática de alunos e de docentes pelo que faz todo o sentido proceder a uma análise, ainda que incompleta dos seus conteúdos, designadamente aqueles que têm incidência na produção escrita. Em primeiro lugar, propomo-nos analisar a apresentação e a organização temática daqueles documentos, respetivamente, da 10^a, 11^a e 12^a classes, procurando verificar se os conteúdos privilegiados e a sequência de apresentação permitem o ensino integrado das competências específicas de leitura e escrita, conforme preconizado no programa. Para tal, esta análise será feita em função de dois aspetos principais: (i) *os aspetos formais*; e (ii) *a organização das unidades didáticas*.

Antes, porém, uma breve reflexão sobre o papel desempenhado pelas Sebentas no contexto educativo santomense.

3.3.1. A funcionalidade das Sebentas

O material didático que, aqui, constitui o nosso objeto de análise foi, também, um dos produtos do projeto Escola +, elaborados por professores cooperantes em conjunto com os professores nacionais, ao serviço do projeto. Os Textos de Apoio de LP ou, como preferimos designar-lhes, as Sebentas de LP, foram pensadas como uma ferramenta para superar a falta de manuais escolares, tendo em conta escassez de professores com formação superior, mais nítida na primeira fase de implementação do projeto, sobretudo, ao nível do 2CES (Meia-Onça, 2013: 14).

O material apresenta informações correspondentes aos conteúdos nucleares do programa em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens. Portanto, se complementadas com pesquisas adicionais e uma preparação adequada, as Sebentas podem ser uma útil ferramenta de apoio ao processo de desenvolvimento da literacia. Na verdade, como já foi apresentado, em resultado do inquérito sociolinguístico e profissional, uma parte substancial dos professores refere o uso de material para além do que consta nas sebentas.

Espera-se que novos documentos didáticos complementem a atual funcionalidade das Sebentas no sistema educativo santomense.

3.3.2. Os aspetos formais

Procedendo à análise da sebenta em si, começamos por referir os *aspetos formais* mais relevantes. Neste âmbito, achamos necessário referir a ausência, quer de uma introdução, verificável nas três Sebentas (da 10^a, 11^a e 12^a), que desse conta, essencialmente, da apresentação dos seus objetivos gerais e específicos, quer de um índice para as Sebentas da 12^a classe. Ao nosso ver, para além de prejudicar a apresentação geral do material, passando ao leitor uma sensação de incompletude, esta falha dificulta-o de perceber, com precisão, a função e o âmbito de atuação das Sebentas. No mesmo sentido, convém também referir que tamanho das fontes e o espaçamento nas secções de *Exercícios/Atividades* são tais que tornam moroso o seu processo de descodificação e compreensão, sobretudo, se tivermos em conta que parte dos estudantes-utentes deste material estão agora numa fase de transição de um modelo em que os conteúdos, ou são ditados ou são registados no quadro, para um modelo de contacto com conteúdos impressos. Apesar destes aspetos menos positivos, a nossa apreciação geral dos aspetos formais mais marcados nas Sebentas é positiva, com especial destaque para a significativa inclusão de ilustrações, criteriosamente selecionadas, mostrando-se adequadas às temáticas, bem como à faixa etária do seu público-alvo.

3.3.3. A organização das unidades didáticas

Quanto à *organização das unidades didáticas*, verificamos que as 16 unidades de ensino-aprendizagem contempladas no programa têm correspondência nas três Sebentas (10^a, 11^a, 12^a) no que diz respeito à ordenação e designação. Também achamos pertinente o fato de a primeira unidade da 10^a contemplar avaliações diagnósticas, úteis para o conhecimento dos perfis dos alunos, não se entendendo, por isso, o fato de o mesmo não acontecer nas Sebentas da 11^a e 12^a. Outro aspeto importante refere-se à inclusão de conteúdos de cariz sociolinguísticos na Sebenta da 10^a classe, logo a seguir à unidade da diagnose, dando conta de questões relativas à variação e normalização linguística do português, no âmbito do universo lusófono. No que toca às propostas de atividades, também achamos positivo o fato de terem sido designadas em função da competência alvo, como sejam, compreensão (escrita), expressão oral, expressão escrita, funcionamento de língua (conhecimento explícito da língua), com exceção de atividades de compreensão oral, provavelmente justificável pela falta de ferramentas de escuta (CD-ROM). No geral, as atividades propostas seguem quase sempre o mesmo procedimento,

ao longo das três Sebentas, centrando-se em atividades de funcionamento da língua de carácter estruturalista, evidente nos exercícios de completamento e de substituição. Por outro lado, existe uma notável preocupação com a inclusão de informações complementares e diversas, como se pode confirmar através das fichas informativas sobre autores, vocabulário e conteúdos gramaticais, como é, por exemplo, o caso das secções *Dicas para escrever bem I e II*, apesar do seu enfoque em desvios ortográficos típicos do nosso contexto estudantil (Sebenta, 10^a: 13 e 71). Receando-se, contudo, o excesso de informação neste domínio (gramatical/metalinguístico), achamos que seria mais proveitoso, quer numa perspetiva de aprendizagem (assimilação), quer numa perspetiva de progressão temática, se esses conteúdos fossem dosificados e distribuídos pelas três Sebentas, em função do seu grau de dificuldade.

Quanto aos textos contemplados nas três Sebentas, verificamos que a sua extensão é variável, sendo os narrativos e os dramáticos os mais longos, podendo ultrapassar duas páginas, sobretudo, os contemplados na sebenta da 11^a classe, pelo que caberá ao professor, nestes contextos, recorrer a estratégias de criação de expectativas, paragens para trocas de impressões, entre outras. Todavia, preocupante mesmo é a quantidade de excertos de textos, textos com adaptações e supressões, afetando significativamente a sua integridade (autenticidade) genológica e/ou temática.

Outra questão digna de menção prende-se com a referência aos géneros textuais, onde, em virtude da indefinição apontada em outro lugar desta investigação, muitos paradoxos interpretativos podem ocorrer. Por exemplo, textos dos media (Sebenta, 10^a: 90-110) serve para designar uma gama variada de géneros (cf. notícia, opinião e restantes argumentos, interpretação, resenha, para não falar dos géneros promocionais). Repare-se, também, no carácter difuso de fichas informativas sobre certos géneros discursivos, como é o caso do género exposição, marcado pela oscilação terminológica (“exposição; argumentação; expositivo-argumentativo; texto de reflexão”, etc.); pela falta de precisão e a já gasta e inoperante referência à estrutura discursiva “(introdução, desenvolvimento e conclusão)”. Bastas vezes, o propósito sociocomunicativo (“apresentar um juízo próprio de uma forma clara e organizada”) não é clarificado. Esta falta de precisão na designação dos géneros textuais, fomentada pela ausência de critérios genológicos, certamente, provoca confusão nos alunos, dificultando o seu processo de diferenciação, apropriação e automatização do conhecimento genológico e, conseqüentemente, de expressão escrita como se encontra referido na Sebenta, 11^a: 28-32).

Não podendo passar despercebida a dimensão sociocultural e ideológica, consideramos ter havido, no processo de elaboração das três Sebentas, uma seleção criteriosa e equitativa. Também consideramos positivo o fato de as Sebentas procurarem reunir textos de temática e autoria diversa (sobretudo, portuguesa e africanas), expondo os alunos à sua dimensão multicultural.

Entre os aspetos negativos, salientamos, quer a excessiva presença de textos manipulados (excertos e adaptações), quer o predomínio de atividades de funcionamento da língua de carácter estruturalista, ou seja, contextualmente, desvinculadas. Também apontamos como negativa a ausência de uma introdução, dando conta dos objetivos específicos das Sebentas, por não permitir, ao professor, perceber, com clareza, as finalidades e o âmbito de atuação das Sebentas e, ao aluno, controlar eficientemente a sua aprendizagem.

Analizamos, de seguida, as atividades de expressão escrita integradas nas três Sebentas.

3.4. Análise das tarefas de produção escrita contempladas nas Sebentas de LP do 2CES

Esta análise é, sobretudo, realizada de uma perspetiva qualitativa, verificando a constituição dos enunciados, bem como a sua implicação no processo de compreensão do género textual. Para este fim, apresentaremos uma tabela, como tentativa de classificação das tarefas propostas nas Sebentas, tendo em conta a classificação genológica adotada em R2L, e a rede de géneros proposta ⁶⁶ procurando interpretar os elementos textuais presentes no enunciado. Devido à imprecisão de alguns enunciados e, conseqüentemente, à dificuldade sentida na identificação do seu objetivo, incluímos a classificação *aberto* para dar conta de formulações de tal forma difusas que podem remeter para vários géneros textuais, como resposta. Do mesmo modo, incluímos o campo observações para podermos explicitar alguns aspetos paradoxais do texto enunciativo.

Também achamos pertinente esclarecer que a nossa análise incidirá apenas sobre os enunciados que requeiram uma atividade de escrita compositiva, não sendo, portanto, considerados os que apontam para práticas outras, como resumos, sínteses, reescritas, entre outros (Sebenta, 10^a, p. 43; 11^a, 73; 12^a II, 19)⁶⁷ que, não sendo de menor

⁶⁶ Cf. anexo 3.

⁶⁷ A data de publicação não consta em nenhuma das Sebentas.

importância, apesar de natureza diversa, também são incluídos nas Sebentas enquanto *atividades de expressão escrita*.

Em anexo incluímos a codificação dos enunciados, a partir do seu texto integral. Nos quadros incluídos no corpo da dissertação, apenas são referidos os respetivos códigos.

3.4.1. Apresentação dos quadros de classificação genológica

SEBENTA/ CLASSE	CÓDIGO	CLASSIFICAÇÃO GENOLÓGICA	OBSERVAÇÕES
10ª	Tfp.10a	Exposição	Aceitando que a frase pode ser vista como um texto a avaliar (opinião)
	Tfp.10b	Exposição	Na terminologia enunciativa: opinião
	Tfp.10c	Narrativa	
	Tfp.10d	Exposição/opinião	Na terminologia enunciativa: expositivo argumentativo.
	Tfp.35	Resenha	Para além da dificuldade na elaboração de uma resenha, é pedida uma exposição
	Tfp.42	Relato autobiográfico	Na terminologia enunciativa: diário
	Tfp.58	Episódio	Com abertura enunciativa para qualquer texto de história
	Tfp.60	Relatório descritivo	
	Tfp.62	Exposição/opinião	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.67	Poema	Tarefa anacrónica
	Tfp.71	Exposição	
	Tfp.83	Relatório descritivo	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo; elevado grau de dificuldade

	Tfp.106	Exposição/opinião	Com restrição (relações e modo, artigo de imprensa).
	Tfp.121	<i>Exemplum</i>	
	Tfp.125	Narrativa	Na terminologia enunciativa: conto fantástico

Quadro 20. Classificação genológica com base nas tarefas de escrita da sebenta de 10ª classe⁶⁸

SEBENTA/ CLASSE	CÓDIGO	CLASSIFICAÇÃO GENOLÓGICA	OBSERVAÇÃO
11ª	Tfp.5	Explicação sequencial	Na terminologia enunciativa: sob a forma de Comunicado.
	Tfp.7	Exposição	Na terminologia enunciativa: sob a forma de carta de reclamação
	Tfp.9	Exposição	Na terminologia enunciativa: sob a forma de carta de reclamação
	Tfp.11	Exposição	
	Tfp.13	Exposição	
	Tfp.16	Exposição	
	Tfp.21	Resenha	Na terminologia enunciativa: artigo crítico
	Tfp.26	Anúncio publicitário/texto promocional	Tarefa anacrónica
	Tfp.44	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.48	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.61	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.64	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.71	Aberto	Na terminologia enunciativa: carta informal
	Tfp.77	Aberto	Tarefa anacrónica
	Tfp.82	Relato autobiográfico	Na terminologia enunciativa: diário

⁶⁸ Ver os enunciados das tarefas de escrita das sebatas no apêndice 3.

	Tfp.92a	Poema	Tarefa anacrônica
	Tfp.92b	Interpretação	Na terminologia enunciativa: comentário
	Tfp.92c	Exposição /opinião	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.96a	Exposição/opinião	
	Tfp.96b	Resenha	Na terminologia enunciativa: comentário
	Tfp.99	Poema	Tarefa anacrônica
	Tfp.103	Aberto	
	Tfp.104	Interpretação	
	Tfp.105	Aberto	Exposição/interpretação /narrativa/episódio
	Tfp.107	Instrução	Enunciado Ininterpretável
	Tfp.108a	Exposição/ Opinião	
	Tfp.108b	Literário	Enunciado anacrônico

Quadro 21. Classificação genológica com base nas tarefas de escrita da sebenta da 11ª classe⁶⁹

SEBENTA/ CLASSE	CÓDIGO	CLASSIFICAÇÃO GENOLÓGICA	OBSERVAÇÃO
12ª(I)	Tfp.9	Exposição/opinião	
	Tfp.32	Exposição/opinião	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.34	Interpretação	Na terminologia enunciativa: comentário
	Tfp.36a	Exposição/opinião	
	Tfp.36b	Resenha	Na terminologia enunciativa: comentário
	Tfp.41	Interpretação	Na terminologia enunciativa: comentário
	Tfp.46	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.49	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo

⁶⁹ Ver os enunciados das tarefas de escrita das sebatas no apêndice 3.

	Tfp.51	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.61	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.64	Relato biográfico	Na terminologia enunciativa: sob a forma de curriculum vitae
12 ^a (II)	Tfp.15	Opinião/resenha	Tarefa anacrónica
	Tfp.22	Exposição	
	Tfp.53	Exposição	Na terminologia enunciativa: dissertação
12 ^a (III)	Tfp.14	Exposição	Na terminologia enunciativa: expositivo-argumentativo
	Tfp.22	Relatório descritivo (ficcional)	Tarefa anacrónica
	Tfp.30	Exposição	

Quadro 22. Classificação genológica com base nas tarefas de escrita da sebenta da 12^a classe⁷⁰

3.4.1.1. Interpretação dos quadros

3.4.1.1.1. A predominância do género exposição

A nossa primeira constatação relativamente aos quadros de classificação genológica acima ordenados (ver os Quadros 6, 7 e 8), prende-se com a predominância, bastante notória, do género exposição, em detrimento de outros géneros. Para uma leitura mais precisa, da totalidade de tarefas de escrita (59) extraídas das 3 Sebentas de LP (10^a, 11^a e 12^a classes) e, genologicamente, classificadas nos quadros em questão, aproximadamente, a metade delas (28) remete para a produção do género exposição.

Apesar do lado positivo, demonstrando (teoricamente) quão valorizada é a prática de atividades de escrita compositiva, com um elevado nível de abstração e de exigência discursiva, este predomínio não se justifica, até, tendo em conta a carga horária predefinida pelo programa (45 horas distribuídas pelas 3 classes). Na verdade, não é só o

⁷⁰ Ver os enunciados das tarefas de escrita das sebentas no apêndice 3.

desequilíbrio que conta, a principal consequência é que não deixa muito espaço para a devida exploração de outros géneros discursivos, igualmente importantes e previstos no programa por serem necessários ao desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos, nas diferentes áreas disciplinares. Aliás, este desequilíbrio vem questionar o papel da disciplina de LP, enquanto área de saber responsável pelo ensino da diversidade genológica de que é constituído o currículo escolar no geral. Por outras palavras, é aqui posta em causa a operacionalização da transversalidade da disciplina de LP. A língua e, neste caso, a disciplina de LP não só é transversal por constituir um instrumento de aprendizagem partilhado por todas as disciplinas; também o é pela possibilidade de, no seu âmbito, serem esclarecidos usos linguísticos, associadas as outras disciplinas, como, por exemplo, relatos históricos (história), relatório descritivo, relato de procedimentos (ciências naturais), instrução, entre outros. É, com efeito, da responsabilidade da LP explorar os mais variados tipos de texto, a fim de ajudar os alunos na compreensão das configurações genológicas específicas de que são feitas as diferentes disciplinas do currículo (Caels, 2015).

3.4.1.1.2. Tarefas de interpretação difusa

Regista-se uma presença significativa de tarefas que, sendo de tal modo vagas e difusas (abertas, nos quadros), acabam por representar um obstáculo à compreensão do objetivo específico da tarefa. Estes casos ocorrem com maior frequência ao nível da 11^a classe, como podemos verificar nos dois (dentre outros) exemplos apresentados a seguir:

Exemplo 1

“Retrata uma história de amor sob a forma de uma carta. (Não te esqueças da estrutura da carta informal). Só para te inspirares (Todas as cartas de amor são ridículas, de Álvaro de Campos, *Poesias*).”

(Anexo, 8, 11^a: Tfp.77)

Pede-se ao aluno de PL2, desde logo com problemas críticos de escrita e com o deficitário conhecimento genológico, conforme poderemos atestar no próximo capítulo, que produza um género textual que não seja, nem uma história, nem uma carta, mas sim, uma história de amor sob a forma de uma carta (um género híbrido?). Acresce dizer que uma história não é um género textual, mas sim uma designação genológica global para se referir à família de géneros habitualmente designada por Histórias. Visto isso, entende-se a confusão genológica a que o aluno está exposto perante o enunciado “retrata uma

história”; por outro lado, o que se poderá inferir da expressão “sob a forma de uma carta” (informal)? Também não sabemos até que ponto poderá ser útil propor como fonte de inspiração um texto acentuadamente literário, apesar apontar para o assunto requerido.

Exemplo 2

«O amor é o mais extraordinário elo de ligação entre os seres humanos. Amamos os pais, os familiares, o próximo ou uma pessoa muito especial. Este precioso sentimento é vivido de modo mais ou menos saudável, de acordo com o indivíduo que o experimenta: amor egoísta, ciumento, louco ou ainda um amor solidário e altruísta.» **Num texto cuidado, reflete** sobre o amor. Se preferires, **conta uma experiência que recordes** com ternura e/ou nostalgia.

(Anexo 8, 11ª: Tfp.105)

Antes de mais, achamos meritório o fato de este enunciado, à semelhança de tantos outros (ver exemplo 2), ser introduzido por um texto de base, no qual é tecida uma breve reflexão sobre o tema da tarefa (amor). Contudo, para além da injustificável redundância no campo (assunto), mediante a vastidão de temas interessantes associados aos conteúdos disciplinares ou não, repete-se também o problema da incoerência relativamente ao propósito da tarefa; certamente, é muito pouco esclarecedora a expressão “Num texto cuidado, reflete (sobre o amor), partindo-se do fato de a reflexão fazer parte do ato de produção textual em si, independentemente do género a ser produzido. Contudo, baseando-se na recorrência no uso desta expressão (reflete, texto de reflexão, entre outros) em contextos enunciativos que remetem para géneros que implicam argumentos ou reação a textos (Anexo 8, 12ª (I): Tfp.9, 32, 36ª; 12ª (II): Tfp.53; 12ª (III): 22, 30), deduzimos que ao enunciado em análise deve dar margem, quer para a elaboração, quer do género exposição, quer do género interpretação. Porém, a mesma tarefa coloca-nos um novo desafio: “Se preferires, conta uma experiência que recordes com ternura e/ou nostalgia.” Antes de mais, esta segunda parte da tarefa, denuncia, na nossa ótica, uma atitude sintomática de uma pedagogia de escrita, que, fazendo um apelo deturpado à liberdade de expressão e ao estímulo da criatividade, propõe tarefas de escrita com enunciação difusa ou dúbia, exigindo do aprendente uma capacidade de discernimento anacrónica. À parte as considerações gerais, calcula-se que, para além dos géneros textuais subentendidos na primeira parte do enunciado, esta segunda parte aponte para o género narrativa ou episódio (histórias).

3.4.1.1.3. Polissemia dos termos definidores

Nesta seção de análise, identificamos um terceiro aspeto problemático, mais implícito em comparação com os outros dois e, por essa razão, podendo passar despercebido; referimo-nos à polissemia de alguns termos utilizados nos enunciados das tarefas de escrita contempladas nos quadros em análise. Apresentando-se sob dois sentidos distintos, por um lado, decorre do emprego de um mesmo termo para significar propósitos diferentes, por outro lado, decorre do emprego de termos variados para se referir à um mesmo propósito.

Para o primeiro caso, isto é, a utilização de um mesmo termo para objetivos de escrita distintos, destacou-se o termo “comentar”. Observemos a sua oscilação de comportamento nos exemplos a seguir:

Exemplo 1

Comenta a seguinte frase: «A poesia da Negritude distingue-se da restante literatura africana de Língua Portuguesa pelo obsessivo tratamento da raça e da cor negras.»

(Anexo 8, 11^a: Tfp.92b)

Exemplo 2

Num texto expositivo-argumentativo, comenta a seguinte frase: «A Negritude é o conjunto dos valores culturais do mundo negro».

(Anexo8, 11^a: Tfp.92c)

Exemplo 3

Comenta o poema *Requiem para Amílcar Cabral*, de Alda do Espírito Santo.

(Anexo 8, 11^a: Tfp.96b)

Como podemos verificar, no primeiro caso (ver exemplo 1), o objetivo da tarefa envolve a elaboração de um comentário sobre a frase indicada. Partindo-se do fato de a frase pretender veicular uma mensagem relativamente às motivações e temáticas predominantes na poesia da negritude, é esperado, então, que o aluno a interprete, pelo

que, no contexto enunciativo em análise, o termo comentar remeta para o género *interpretação*.⁷¹

No segundo exemplo, comentar passa a implicar a produção do género *exposição*, na medida em que, para além da referência explícita ao género (embora, com outra terminologia), a frase-alvo permitir a divergência de opiniões, podendo haver um grupo que concorde que, de fato, os valores culturais da negritude sejam representativos do mundo negro e outro, que, não sendo a favor de extremismos, ainda que movidos por causas justas, descorde dessa representatividade, apresentando argumentos que corroborem a sua tese.

Por fim, no seu terceiro emprego (ver exemplo 3), o termo comentar remete para a análise de um poema, deixando evidente a sua efetiva classificação genológica – *resenha*.⁷²

Este emprego incauto de termos, conforme foi referido logo no começo desta secção, também acontece no sentido inverso, consistindo no uso de vários termos, apontando para o mesmo propósito. Neste âmbito, o que caso que mais se sobressaiu refere-se ao género *exposição*. Os exemplos a seguir são representativos desta variação terminológica:

Exemplo 1

Camões constata e denuncia em diversos dos seus textos o "desconcerto do mundo". Refletindo sobre o significado da expressão, **redige um breve texto em que exponhas a tua opinião fundamentada** sobre o anacronismo ou a atualidade do tema.

(Anexo 8, 10^a: Tfp.71)

Exemplo 2

A defesa dos desfavorecidos e oprimidos, nomeadamente dos indígenas, foi sempre uma questão relevada nas reflexões e pelos ideais visionários de Pe. António Vieira. **Constrói um texto argumentativo**, com cerca de 200-250 palavras, que, na base da afirmação feita, corresponda à planificação proposta (p. 48, 49).

(Anexo 8, 11^a: Tfp.48)

Exemplo 3

Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cem a duzentas palavras, refere a importância da inspiração estoico – epicurista de Ricardo Reis.

(Anexo8, 12^a(I): Tfp.51)

⁷¹ Ver o propósito sociocomunicativo e a estrutura do género interpretação no anexo 3.

⁷² Ver o propósito sociocomunicativo e a estrutura do género resenha no anexo 3.

Exemplo 4

Partindo da leitura dos textos e imagens apresentados nesta unidade, que se referem não apenas ao tempo histórico e ao tempo da escrita de *Felizmente Há Luar!*, como também àqueles textos referentes à História de São Tomé e Príncipe, antes e após a independência, **elabora uma dissertação, onde reflitas** sobre o valor da liberdade como um direito inalienável do Homem. Apresenta, também, o plano da mesma.

(Anexo 8, 12(II): Tfp.53)

Em conformidade com os quatro exemplos, para se referir ao género exposição, são utilizadas as seguintes terminologias: opinião; texto argumentativo; texto expositivo-argumentativo e dissertação. Esta variação retrata, pois, o ambiente de insegurança genológica sob a qual se processa a aprendizagem da escrita em STP, demonstrando a falta que faz uma pedagogia de escrita que, tendo, desde logo, superado estas questões periféricas, através da fixação da rede de géneros escolares (R2L), incluindo a sua designação específica, o seu propósito sociocomunicativo, bem como a sua estrutura.

3.4.1.1.4. Distorções ao modelo canónico de enunciação

Sob esta seção, procedemos à análise de um enunciado representativo de casos outros de anomalias, que ilustram o modo como a apresentação das tarefas e à seleção de estímulos também pode afetar (negativamente) a compreensão e devida concretização do objetivo da tarefa:

- Elabora uma reflexão pessoal, num texto bem estruturado de cem a duzentas palavras, **sob a forma de um artigo**, sobre um dos seguintes temas:
 - a) A língua, a literatura e a cultura são fundamentos da nossa identidade individual e coletiva;
 - b) A televisão empobrece drasticamente a formação dos cidadãos;
 - c) A minha liberdade termina onde começa a do outro;
 - d) As consequências da guerra;
 - e) A Internet;
 - f) A Solidão.

(Anexo 8, 12(I): Tfp.9)

De acordo com a classificação feita (no quadro da 12(I)), a tarefa acima indicada remete para o género exposição ou mesmo opinião. Contudo, ficamos intrigados com a orientação marcada a negrito, segundo a qual a exposição ou a opinião, dependendo da opção do aluno, deverá ser elaborada sob a forma de um artigo. Como assim, sob a forma de um artigo? Com a estrutura de um artigo jornalístico? Ou, faz-se referência ao artigo,

apenas com o intuito de apelar para o recurso argumentativo? Para que género textual específico remete esta tarefa? Este será um possível (árduo) trilha mental que um aprendente, no mínimo, sensato, poderá percorrer mediante a tarefa em questão. Todavia, a tarefa apresenta outra falha quando procede à listagem dos estímulos, verificando-se, do estímulo *d* ao *f*, uma incongruente regressão lexicogramatical, em comparação com os primeiros estímulos.

3.4.1.1.5. Enunciados anacrónicos e ininterpretáveis

Serão, finalmente, analisados enunciados que, devido ao seu elevado nível de complexidade e, noutros casos até, de ininteligibilidade, foram marcados, respetivamente, como anacrónicos e ininterpretáveis:

Exemplo 1

Elabora um anúncio de um produto à tua escolha.

(Anexo 8, 11^a: Tfp.26)

Exemplo 2

“Há palavras que fazem bater mais depressa o coração. Todas as palavras, umas mais que outras, qualquer mais que todas. Conforme os lugares e as posições das palavras, segundo o lado do sol, ou o lado onde não dá o sol. Cada palavra é um pedaço que falta ao universo” (Almada Negreiros). Todos sabemos que a escrita é não só um instrumento de comunicação, mas também uma forma de expressar a criatividade. Muitos são aqueles que usufruem do prazer da escrita, criando textos das mais diversas tipologias. Entrar no mundo da imaginação é o que se pretende com a escrita criativa. Aquilo que devemos fazer é deixar-nos levar pelas palavras e sermos felizes! Imagina que és um cozinheiro de palavras, **cria uma receita de palavras** utilizando ingredientes disparatados.

(Anexo 8, 11^a: Tfp.107)

O primeiro enunciado integrou a lista dos anacrónicos por solicitar aos alunos a elaboração de um género (promocional), que, à semelhança do que foi dito a respeito dos géneros literários, requer um nível de especialização tal, que não encontra espaço nas aulas de LP.

O segundo, por se referir a expressões como “escrita criativa”, “prazer da escrita” e “imaginação”, calculamos que remeta para a produção de um género literário. Contudo, o enunciado “crie uma receita de palavras” aponta para o género instrução, tornando a tarefa um tanto contraditório.

Não sendo estes os únicos casos desta natureza (Anexo 8, 11^a: Tfp.8; 12^a (III): Tfp.22), para além dos problemas enunciativos anteriormente analisados, desde tarefas de interpretação difusa à distorções ao modelo canônico de enunciação, torna-se urgente a necessidade de reanálises e reformulações aos enunciados de produção escrita das Sebentas de LP.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, o nosso trabalho consistirá na apresentação dos resultados da análise feita aos dados recolhidos, a partir das produções escritas do nosso público alvo. Serão analisadas, ao todo, 82 produções escritas, recolhidas entre os dias 25 e 29 de abril do ano corrente (2017), sendo 40 de alunos da 10ª classe, da Escola Secundária de Neves e 41 de alunos da 12ª classe, do Liceu Nacional¹. A seleção destas duas escolas foi guiada pelas mesmas razões aludidas na aplicação dos inquéritos; em relação à ESN, por estarmos implicados na atividade educativa desenvolvida no seu contexto e, em relação ao LN, pela representatividade.

Pretendemos, a partir desta análise exploratória, verificar o modo como os nossos alunos reagem a tarefas explícitas, e, consequentemente, medir o seu potencial genológico, ou seja, a sua capacidade de elaborar textos e de estrutura-los, cumprindo as suas etapas definidoras, em conformidade com o seu propósito sociocomunicativo. Acreditamos, desta feita, que a referida sondagem poderá contribuir de sobremaneira para a validação das nossas hipóteses a cerca da inviabilidade do modelo de ensino de escrita em vigor no nosso sistema de ensino, legitimando a proposta e a necessária adoção da pedagogia de género, apresentada, no âmbito da presente investigação, como modelo de intervenção pedagógica recomendado para contextos de ensino peculiares como o nosso.

1. Apresentação das tarefas

Tendo em consideração o seu nível de literacia, o seu perfil sociolinguístico, entre outros fatores que poderiam dificultar a compreensão das tarefas, houve uma certa cautela no seu processo de elaboração, procurando-se desenhá-las da maneira mais explícita possível, com recurso à terminologia genológica que lhes é familiar, permitindo que o aluno entenda, claramente, o tipo de texto que lhe é solicitado, como se pode verificar a seguir:

¹ Uma terceira recolha realizada no Liceu Maria Manuela Margarido não constará no trabalho dada a representatividade das outras duas.

Tarefa 1 (10ª classe - ESN)

Como é do teu conhecimento, todas as sociedades humanas procuram conservar a sua tradição, assegurando que ela seja transmitida, oralmente, de uma geração para outra. A cultura santomense, por exemplo, possui uma tradição oral bastante rica, expressa de várias formas. Uma delas é a *soya*, isto é, fábulas ou contos tradicionais de curta extensão, contadas nas noites de *nojo* e não só, cujo fim é o de moralizar.

Certamente que tens de memória várias desses contos. Escreve um deles, tendo em atenção as características próprias deste tipo de texto.

Tarefa 2 (12ª classe)

As telenovelas, em quase todo o mundo, têm servido de passatempo e de entretenimento para muitas famílias. Em STP, são as telenovelas brasileiras as que mais audiência atraem, proporcionando, muitas vezes, reais momentos de convívio familiar. Contudo, muito se tem debatido sobre o impacto desses produtos televisivos na sociedade, em geral, e nos jovens, em particular. Um debate nada pacífico, dada a divergência e a multiplicidade de opiniões.

Qual a tua posição? Há mais vantagens ou desvantagens no visionamento intensivo de telenovelas?

Reflete sobre a questão e elabora um texto argumentativo – expositivo, no qual apresentes e defendas o teu ponto de vista sobre o assunto. Crie um título original e atente à estrutura deste tipo de texto.

Pensada para um público mais novo (10ª classe) e, portanto, com menos experiência de escrita, a primeira tarefa aponta para o género *exemplum*, de acordo com a terminologia adotada do programa R2L. Portanto, espera-se que o público-alvo seja capaz de redigir uma história típica da nossa “oratura”, cujo propósito sociocomunicativo seja ajuizar comportamentos (veicular uma “lição de moral”, implícita ou explicitamente). A sua estrutura compreende as seguintes etapas: (i) **orientação**, aonde decorre a apresentação dos personagens e localizações de tempo e espaço; (ii) **complicação**, dando conta da interação entre os personagens e conflitos resultantes e (iii) a **avaliação**, momento final em que são emitidos juízos de valor.

A segunda tarefa, por seu turno, foi, desde logo, concebida para um público, supostamente, mais proficiente (12ª), por exigir uma maior capacidade de abstração e de articulação discursiva. Consiste na redação de uma exposição, a partir do campo indicado. Tratando-se, pois, de um género discursivo cujo o propósito implique a defesa de um ponto de vista, a sua estrutura deverá cumprir as seguintes etapas: (i) **tese**, aonde é apresentado o tema (proposição) a ser defendido; (ii) **argumentos** para a validação da tese e (iii) a **reiteração da tese**, aonde a tese é reafirmada.

Após a leitura dos trabalhos dos alunos, verificando que alguns fazem a interpretação de *discussão*, refletimos sobre o modo como a tarefa está enunciada e,

realmente, o facto de se referir os termos vantagens/desvantagens, levou-nos a ter alguma tolerância quanto à interpretação do aluno.

2. Critérios para a avaliação da escrita

Os textos recolhidos serão avaliados com base na grelha de critérios e descritores para avaliação da escrita, que apresentamos, a seguir:

CRITÉRIOS	DESCRIPTORES GERAIS
Objetivo	O género adequa-se ao propósito sociocomunicativo da tarefa?
Etapas	Percorre as etapas adequadas?
Campo	O escrevente domina o assunto? Como o assunto é realizado no texto? Que escolhas lexicogramaticais concorrem para a sua realização?
Relações	Mediante o género textual em causa, que papel desempenha o leitor? Participante (histórias), utilizador (fatuais) ou analista (avaliativos)?
Modo	A organização textual e o tipo de linguagem utilizada são adequados ao género?
Léxico	O léxico é rico? As relações lexicais são coerentes?
Gramática	As regras gramaticais são respeitadas?
Avaliatividade	Faz-se juízos de valor ou apreciações de atitudes, pessoas, coisas e lugares?
Conjunção	O escrevente emprega adequadamente os articuladores discursivos?
Ortografia	São respeitadas as convenções ortográficas?
Pontuação	Faz-se uso adequado dos sinais de pontuação?
Apresentação	
Referência	

Quadro 9. Critérios para a avaliação da escrita, adaptada do projeto Tel4ELE (2011)

Como se pode verificar no quadro acima, os critérios de avaliação listados, fazem-se acompanhar de descritores gerais, fornecendo padrões de análise textual de grande utilidade para o nosso trabalho, na medida em que permitem ao professor avaliar o texto na sua globalidade, dando conta da sua dimensão contextual (objetivo, etapas, campo, relações, modo), discursiva (léxico, gramática, avaliatividade, conjunção),

gramatical e gráfica (ortografia e pontuação). A objetividade destes critérios permite uma avaliação justa e coerente dos textos produzidos pelos alunos.

2.1. Quadros de avaliação das produções escritas

Na presente secção, apresentamos os quadros de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, em resposta às tarefas de escrita que lhes foram propostas neste contexto de investigação.

As duas tabelas seguirão o mesmo modelo de apresentação: no cabeçalho, os critérios de avaliação e na coluna à esquerda, a codificação dos textos; serão utilizados os sinais «+ + +», quando os critérios são totalmente cumpridos; «- - -» quando não são cumpridos e «+ + - / + - - », quando são parcialmente cumpridos. O sistema de sinais usado visa, tão só, dar conta de três níveis de sucesso para cada item, o que é suficiente para a análise que pretendemos realizar. Não se trata de uma avaliação orientada para o indivíduo, mas para recolher dados de uma reação global a enunciados de tarefas.

	Género		Registo			Lexicogramática		Outros			
Textos	Objetivo	Etapas	Campo	Relações	Modo	Léxico	Gram.	Avaliatividade	Conjunção	ortografia	Pontuação
1	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -	- - -	- - -
2	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -	- - -	- - -
3	- - -	+ - -				+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
4	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ - -	+ + +	- - -	- - -	- - -	+ + -	- - -
5	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ - -	+ - -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	- - -
6	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -
7	+ + -	+ + -	+ + +	+ - -	- - -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	+ - -	- - -
8	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
9	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ - -	+ - -	+ - -	+ + -	- - -	+ - -	- - -
10	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
11	- - -	+ - -				+ + -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
12	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ - -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ + -	- - -
13	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	- - -	+ + -	- - -	+ - -	- - -
14	- - -	+ - -				+ + -	+ - -	+ + -	- - -	+ - -	- - -
15	+ - -	+ - -	+ + -	+ + -	+ - -	+ + -	+ - -	- - -	+ - -	+ + -	+ - -
16	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -	+ - -	- - -

17	- - -	- - -				+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -	- - -
18	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -	+ - -	- - -
19	+ - -	+ - -				+ - -	+ - -	- - -	- - -	- - -	- - -
20											

21	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	- - -
22	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	+ - -	+ - -
23	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -	+ - -	+ - -
24	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ - -	+ + -	+ - -	- - -	+ - -	+ - -	- - -
25	- - -	+ - -				+ - -	+ - -	+ + -	+ - -	+ + -	- - -
26	+ + -	+ + -	+ + +	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
27	+ + -	+ + -	+ + -	+ + +	+ - -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
28	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
29	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ + -	+ - -
30	+ + -	+ + -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -
31	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	+ - -	- - -	- - -
32	+ + -	+ + -	+ + -	+ + +	+ - -	+ - -	+ - -	+ + -	+ - -	- - -	- - -
33	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
34	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -
35	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
36	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	- - -
37	+ + -	+ + -	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
38	+ + -	+ + -	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + -	+ - -	+ - -	+ - -
39	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -	+ + +	+ - -	+ - -	- - -
40	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + -	+ + +	+ + -	+ + -	+ + -

Quadro 9. Avaliação do género *exemplum* produzido pelos alunos da 10ª classe da ESN

2.1.1. Interpretação do quadro de avaliação relativo ao *exemplum*²

Numa leitura global dos dados (ver quadro 9), constatamos que, no geral, os alunos tiveram uma abordagem deficiente ao cumprimento do objetivo da tarefa, que remetia

² Foram marcadas a cinza as linhas correspondentes a textos em que se verifica um total incumprimento dos critérios de avaliação, bem como, os que, não contemplando as variáveis de registo, impossibilitaram a nossa análise.

para a produção de histórias veiculadas na nossa tradição oral, cuja finalidade seja a valorização de comportamentos e atitudes (conhecida como “lição de moral”). Temos na cultura santomense uma significativa produção de contos tradicionais, em que é frequente, nas fábulas, a existência de personagens de referência, como “o senhor rei e a tartaruga” e “a tartaruga e o macaco”. Também existem contos cujo o campo remete para as dimensões lendárias e mitológicas da nossa herança sociocultural, como é o caso das famosas histórias da mulher noturna com pé de cabra, do “fitxisêlu³”, do “ximidô⁴”, do “mato manga⁵”, do “nozadu⁶”, locais misteriosos, pescadores desaparecidos e dos vizinhos briguentos. Ora, raramente, os alunos deram conta desta nossa tradição, preferindo, muitas vezes criarem narrativas a partir das suas vivências ou resvalando para histórias mais próprias de um *episódio*, *relato histórico* ou até *relato*.

É importante referir que, na sua maioria, as classificações (+ + -) correspondem a situações em que o aluno demonstra ter conhecimento do ambiente em que se desenvolve uma história tradicional, embora a que narre possa não ser conhecida pela investigadora, sendo que, nestas histórias falta, em regra, a “avaliação”. Quando a avaliação existe (raramente) está muito evidente, mas é implícita, consideramos (+++).

Também achamos interessante, e valorizámos, o facto de quase todos os textos terem recorrido ao modelo canónico de iniciação narrativa, ou seja, “Era uma vez” /” História, história”. No entanto, como podemos depreender da predominância da classificação «+ + -» sob o critério *etapas* (género), a grande maioria dos textos cumpre apenas as duas primeiras etapas do género solicitado, ignorando a última (avaliação). Os exemplos, abaixo transcritos, dão conta desta lacuna predominante:

³Correspondente forro para feiticeiro, Dicionário livre Santomé/português Livlu-nglandji Santomé/Putugéji, 2013.

⁴Correspondente forro para pântano.

⁵ Trata-se de uma expressão fixa do POST, que se refere ao ato de ir à uma roça ou floresta apanhar mangas caídas (de uma mangueira).

⁶Correspondente forro para cerimónias de luto, velório, Dicionário livre Santomé/português Livlu-nglandji Santomé/Putugéji, 2013.

Exemplo 1

Soya

“Era uma vez dois meninos saíram de casa e foram para mato de manga. **(ORIENTAÇÃO)**
Quando chegaram em mato de manga, eles começaram a procurar a manga. Eles procuraram
procuraram e depois uma manga caiu numa grota (vala) e um deles correu atrás da manga, quando
menino diminuiu a velocidade aquele outro saiu atrás com a máxima velocidade e o menino caio. E
ai o outro disse mais uma e dai a historia acabou.” **(COMPLICAÇÃO)**
AVALIAÇÃO (-)

Texto 23

Exemplo 2

História da minha avó

“A minha avó me contou uma história que havia um homem que (ia para) todas as festas que avia em
são tomé. **(ORIENTAÇÃO)**
Um dia ele saiu para festa e encontrou com uma mulher, e aquela mulher era demónio, e ela disse
para ele para onde tu vais, e ele respondeu vou ao festa, e ela disse posso te fazer companhia, e ele
disse claro vamos, ela subiu na motorizada e ele arrancou, ele disse para ela “tens um perfume
gostoso” e ela lhe agradeceu. Chegando na festa ele disse vamos entrar na discoteca, a mulher tinha
com pernas de cabra ninguém notou, e ela disse para ele vamos para casa tenho muito frio, ele tirou
casaco e entregou ela, ele levou (- a) para casa dela, dimanhã vinha buscar seu casaco (...) no dia
seguinte ele foi e encontrou seu casaco na tumba dela escrito “ton gana bô” (escapaste por um tris!).
Ele foi buscar o casaco alguém disse pra ele que não.” **(COMPLICAÇÃO)**
AVALIAÇÃO (-)

Texto 6

Note-se ainda, que os que não a ignoram, podem não realizar uma verdadeira avaliação, mas tornar uma “moral” implícita, como se pode atestar no exemplo a seguir:

Exemplo 3

“Antigamente, a história que os meus avós contaram-me é a seguinte: um belo dia senhor e a sua esposa
vivia numa casa pequena e pobre. **(ORIENTAÇÃO)**
Um dia a esposa adenceu meia noite e senhor como era homem que vivia em fantasias e levava a vida
com as feitiços e ao caminhar para o hospital tinha que passar debaixo do jaquenteiro (izaquenteiro,
árvore, cujo fruto se designa izaquente) e como o senhor tinha devido o demónio e naquela hora
apareceu um homem com vestidos brancos e dizia que queria o cigarro, a vela e a linha preta e se ele
não dar tudo o que pediu, ele iria levar a sua esposa para um outro mundo, e o homem desafiava com
o demónio e o demónio acabou por levar a sua esposa e o jaquente caiu do jaquenteiro e começou a
correr atrás do homem até a sua casa. **(COMPLICAÇÃO)**
E por fim senhor jurou que nunca mais irá ter contrato com demónio.” **(AVALIAÇÃO implícita)**

Texto 5

Os exemplos acima transcritos, por representarem uma tendência geral dos textos produzidos, no que diz respeito à resolução do propósito sociocomunicativo e ao cumprimento das etapas (as duas primeiras) induziram-nos a cogitar a hipótese de os alunos, devido à sua imaturidade, não se sentirem à altura de emitir juízos de valor sobre

atitudes e comportamentos dos personagens (avaliação); costumeiramente, são sobretudo, as pessoas idosas, que desempenham esse papel..

Retomando a leitura dos dados; outros casos houve que, por motivos fora do nosso controle, os alunos não foram capazes de compreender o objetivo da tarefa, tendo sido avaliados com « - - - » ou barrados a cinza, como os que apresentamos, adiante:

Exemplo 1

“Uma vez um bêbado que entrou num ônibus, sentou ao lado de uma moça e disse: Mas como tu és tão feia, tu é a coisa mais horrível que eu já vi!
- A moça olha para ele e responde:
- E tu seu bêbado nojento!
E o bêbado imediatamente responde: É, mas amanhã eu estou curado!!!”

Texto 3

Exemplo 2

Historia

A minha avó mi contou que muito negro foram, escravizado pelos colonos, porque eram negro ou seja de pele preta foram maltratado como se fosse animal sevagem mais os estrangeiros por ex.: Moçambicano caboverdiano e outros que foram contratado foi muito bem tratado porque era trabalhador e os negro santomense era priguissoso por isso era maltratado, escravizado pelos brancos portugueses. Com a revolta dos negro o bancos portugueses foram emborra e os negro ficaram livre.

Texto 20

O exemplo 1, atentando ao seu propósito óbvio de partilhar emoções (no caso, fazer rir), contrariamente ao do *exemplum*, apesar de contemplar as mesmas etapas previstas para este, trata-se de um episódio. já, o segundo, como é evidente, afastando-se, radicalmente, do âmbito da narrativa, remete para um relato histórico.

Entrando nos domínios do discurso e da grafia, para os quais concorrem a lexicogramática, a conjunção, a ortografia e a pontuação, subscrevemos o que Afonso, 9 anos atrás, designou de “um autêntico caos linguístico” (Afonso, 2008: 71).

Revedo os exemplos transcritos e analisando-os, agora, numa perspectiva de aquisição da língua alvo (PE), deparamo-nos com manifestações “gritantes” de um conhecimento do funcionamento da língua interna que, obviamente, não foi suficientemente trabalhado, desde os primeiros anos de escolaridade. De certo, estes alunos, não aprenderam a distinguir, por exemplo, a linguagem oral da escrita, fazendo desta uma mera transcrição daquela. E, conforme ficou constatado no capítulo 2, do

presente estudo, a linguagem oral, em STP, é monopolizada pelo uso do POST, que, na qualidade de uma interlíngua, à semelhança de qualquer outra, alberga estruturas linguísticas consideradas “desviantes”, em relação à língua alvo. Portanto, calculamos que, para além dos lapsos pontuais, há irregularidades predominantes em todos os níveis do discurso e da grafia referidos no quadro de avaliação: a ausência ou o emprego inadequado dos sinais de pontuação, a pobreza ou o uso aleatório dos articuladores discursivos, a superabundância de “erros” ortográficos e as anomalias lexicogramaticais, decorrem, sobretudo, da inconsciência da linha fronteira entre a oralidade e a escrita. Ora, estas ocorrências denunciam a fragilidade do modelo de escrita utilizado e o insipiente *input* linguístico a que os alunos estão expostos, tendo como agravante o fraco hábito de leitura.

No decurso desta análise, foram identificados textos, cujas irregularidades linguísticas e gráficas acabaram por minar a sua semântica, como vem demonstrar o seguinte exemplo:

Era uma vez o rei amador que lutou até a morte que um dia lei venceu um noite o rei amador foi para tentar salvar os prizonero ele foi encontrado e puchado uma corda marado um cavahlo depois os brancos amarrou um cadeira electrica e começou a fazer as perguntas e ele não respondia ele tomava choque com muita purada que o branco feu o rei amador a mesma noite o grupo do rei foi para tentar salvar e não consegue porque foi tarde os brancos amarrou o rei amador no cavalo pé e mão e bateu cavalo e foi puchado até dividiu em quatro partes ele lutou até ao poo de S. tomé e principe foi libertado pela escravidão na rua em frente de biblioteca nacional têm a cara dela lá por isso no dia 4 de fevereiro foi o que os s.tomensse saiu da escravidão por entanto agora os povos de s.tomé e principe são libertado graça ao rei amador.

Texto 7

O texto acima foi o caso mais crítico que identificamos, podendo-se verificar uma total negligência da pontuação, o uso redundante da copulativa “e”, erros ortográficos resultantes da transcrição de valores fonéticos para a grafia, a ausência da pronominalização e de relações lexicogramaticais lógicas, o mau emprego de preposições, falta de concordância ao nível geral, para além do mau uso das maiúsculas e minúsculas.

Vejamos, a seguir, a situação dos textos (do género exposição) produzidos pelos alunos da 12^a classe.

	Género		Registo			Lexicogramática		Outros			
Textos	Objetivo	Etapas	Campo	Relações	Modo	Léxico	Gram.	Avaliatividade	Conjunção	ortografia	Pontuação
1	++-	++-	+++	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
2	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
3	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
4											
5	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
6	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
7	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
8	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
9											
10											
11	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
12	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
13	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
14											
15	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
16	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
17	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
18	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
19											
20											

21	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
22	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
23											
24											
25											
26	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
27	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
28	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-
29											
30	++-	++-				++-	++-	++-	++-	++-	++-
31	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-	++-

32											
33											
34	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -
35	++ -	++ -				++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -
36											
37											
38	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -
39	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -
40	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -
41	+++	+++	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -	++ -

Quadro 10. Avaliação do género exposição produzido pelos alunos da 12ª classe do LN

2.1.2. Interpretação do quadro de avaliação relativo à exposição⁷

De acordo com a explanação feita na apresentação das tarefas, aos alunos da 12ª classe solicitou-se a elaboração de uma exposição, no âmbito da qual deviam formular e defender o seu ponto de vista (propósito) acerca do impacto das telenovelas na sociedade santomense (campo).

No domínio genológico, como se pode inferir da avaliação predominante nas colunas sob os critérios *objetivo* e *etapas* «+ - -», a maior parte dos alunos cumpre somente a etapa da tese, aonde referem a existência de vantagens e desvantagens no visionamento intensivo das telenovelas, apesar de uma minoria ter defendido apenas vantagens ou desvantagens. Entretanto, houve também um número significativo de alunos (14), que, demonstrou profundas dificuldades mesmo na formulação da tese, tendo apresentado proposições contraditórias. Estes casos são representados, no quadro 10, pelas linhas marcadas a cinza.

Em suma, os alunos responderam à esta tarefa como se de uma mera questão de compreensão ou de opinião se se tratasse, o que é evidenciado, na pobreza, redundância ou mesmo na ausência absoluta de argumentos, tudo isto agravado pela dificuldade na utilização de uma linguagem objetiva, técnica e abstrata, inerente ao género exposição. Outros casos são ininterpretáveis dada a sua discrepância, como podemos confirmar nos exemplos, a seguir:

⁷ As linhas manchadas à cinza correspondem aos textos que, devido ao seu nível de incoerência e incompletude, não nos foi possível emitir a sua avaliação.

Exemplo 1

No meu ponto de vista as telenovelas brasileira tem suas vantagens e desvantagens e nas telenovelas brasileira há mais desvantagens do que desvantagem e por isso os aspetos negativos é que as pessoas na nossa sociedade gosta muito.

Texto 24

Exemplo 2

Para mim, as novelas têm vantagens e desvantagens.
As vantagens é que elas nos ensina muitas coisas, ela nos faz ver a realidade da vida, também transmite coisa boa, ela passa mensagem positiva, histórias românticas.
As desvantagens é que ela as vez passa mensagem negativa e isso é muito mal para a sociedade.

Texto 6

Exemplo 2

As desvantagens do visionamento intensivo de telenovelas

As telenovelas muita das vezes servem de entretenimento e de passatempo, para muitas pessoas, mais (mas) por outro lado, as mesmas têm as suas desvantagens para a sociedade. (TESE)

Digo isto porque sou aluna e também acompanho as telenovelas, e acrescento dizendo que muita das vezes, o tempo que perco acompanhando as telenovelas deveria estar a estudar ou lendo, fazendo outras coisas que realmente trazem benefícios para a minha vida como estudante que sou. **(ARGUMENTO)**

Esta é uma de muitas desvantagens que vejo, e que são causadas pelo visionamento intensivo de telenovelas. **(REITERAÇÃO DA TESE)**

Texto 19

Neste último exemplo, diferentemente dos primeiros, repare-se que o aluno demonstra ter alguma noção das etapas definidoras da exposição. Compreende-se também, que a sua tese aponta para as desvantagens das telenovelas. No entanto, a escolha inadequada dos conectores deturpou a sua formulação: calculamos que o aluno quisesse exprimir-se do seguinte modo: *apesar de servir de entretenimento para muitas pessoas, as telenovelas trazem muito mais desvantagens que vantagens à sociedade.*

O exemplo que apresentamos, de seguida, constitui o caso que melhor realizou o objetivo e as etapas da exposição, apesar das dificuldades linguísticas previstas:

O impacto da telenovela na sociedade da atualidade

Como sabemos a telenovela surgiu como um momento de diversão de passatempo. Mas, segundo o meu ponto de vista ultimamente o impacto das telenovelas em S. Tomé e Príncipe encontra-se em desvantagem (..) **(ORIENTAÇÃO)**

(...) por que as nossas culturas como vestuário, a linguagem e o comportamento estão a fugir. Os jovens tomam nas partes negativas imitam a linguagem, o tipo de vestuário (...) Sim, não é de negar que algo que diverte que relaxa pode até reunir famílias, que aconselha, que mostra muitas vantagens da vida cotidiana, mas, para quem souber usufruir: Mas não é isso que tem acontecido não só em S. Tomé e Príncipe mas no mundo todo. Os homens, em geral, agora baseia as suas vidas na novela esquecem da realidade. Até dá para concluir que quanto mais as novelas tentam transmitir conselhos, coisas boas da vida, como ultrapassar as dificuldades etc, mas não tomamos, por isso digo e afirmo que para algumas pessoas a telenovela pode ter vantagens mas são poucas as taxas de pessoas que têm esse pensamento porque a nossa sociedade esta se perdendo. Os pais da sabedoria afirmam e reclamam disso sempre. **(ARGUMENTO)**

Por isso eu tenho a certeza que a telenovela tem trazido a desvantagem. **(REITERAÇÃO DA TESE)**

Texto 41

Quanto à lexicogramática, à articulação discursiva, à ortografia e à pontuação, os problemas são os mesmos que identificamos nos textos dos alunos da 10ª classe, havendo, contudo, ligeiras melhorias, que se refletem no aumento da coerência dos textos. Não há, pois, necessidade de repetir o que já foi dito.

Por fim, tendo por base os resultados de análise dos textos produzidos, quer pelos alunos da 10ª, quer pelos da 12ª do 2CES de STP, constatamos que os alunos de ambos os cursos revelam um conhecimento genológico frágil. Na verdade, sabemos que não foram trabalhados neste sentido; porém, tal como acontece no ensino da língua materna, uma vez que os géneros são inerentes às práticas culturais quotidianas, e é possível vermos alunos a usar corretamente um género (por exemplo, narrativo) sem que o seu conhecimento seja explícito, esperava-se uma maior acuidade destes alunos nas respostas às tarefas.

O que fica provado, é que o potencial genológico destes alunos na língua portuguesa fica muito aquém do necessário. Admitindo que as tarefas propostas nesta investigação orientavam cabalmente para um género específico ou para uma solução textual próxima, o que se passará nas respostas aos enunciados de tarefas da Sebentas que apresentam os problemas tratados no capítulo anterior? Ou a questão não deverá ser colocada de forma diferente – não será por não se ter atacado, em devido tempo, as questões das fronteiras entre os géneros que a interpretação dos enunciados se torna problemática?

A resposta a estas questões leva-nos ao assunto, porventura mais sério, no que diz respeito ao ensino da escrita, que é a formação dos professores e produção de materiais didáticos compatíveis com uma boa orientação genológica.

Conclusões

Nesta investigação, mostrámos que a fraca competência escrita dos estudantes santomenses do 2CES é resultado de uma série de fatores, em que se sobressaem os de natureza sociolinguística e metodológica.

Relativamente aos de natureza sociolinguística, concluímos, com base nos inquéritos, que a predominante variação de perfil sociolinguístico de professores e alunos condiciona, negativamente, a sua performance comunicativa, no geral, e escrita, em particular. Este condicionamento ocorre na medida em que, conforme evidenciado nos textos dos alunos, as suas principais dificuldades na escrita do PL2 decorrem de interferências de estruturas linguísticas desviantes da sua LM, o Português Oral de STP.

Quanto aos fatores de natureza metodológica, verificámos que, por se tratar de uma pedagogia de escrita de LM, o modelo processual de Flower e Hayes (1981) adotado para o ensino da escrita, não parece ser o mais adequado à realidade sociolinguística santomense. Apesar do seu irrefutável contributo para a didática da escrita (de língua materna) através da sistematização dos processos cognitivos envolvidos na sua realização, o seu carácter abrangente e abstrato, como podemos ver, não dá conta dos usos particulares da língua escrita, ignorando, desta maneira, a sua dimensão contextual (cultural e situacional). Além disso, os programas apresentam-se um tanto difusos, oscilando entre uma perspetiva processual e estruturalista, evidente na ênfase dada aos aspetos estruturais do texto, como organização do texto em períodos e parágrafos, correção ortográfica, sintática e morfológica, vocabulário e pontuação; também não existe

uma perspetiva genológica coerente, que justifique e sistematize a proposta de géneros previstos.

Outro fator, igualmente de natureza metodológica, que concorre para o prejuízo do ensino da escrita em STP, prende-se com a fragilidade do *input* genológico a que os alunos são expostos no âmbito do material didático (sebenta), o que torna a situação mais alarmante, visto que, recordando os dados sobre o perfil académico dos estudantes, uma significativa percentagem de alunos resume as suas leituras aos textos contemplados nas sebentas.

Entretanto, ignorando por completo as carências e as particularidades do quadro referido, por não serem orientadas por uma pedagogia de escrita de LE/LS, o leque de tarefas proposto, cuja análise pôs em evidência, para além de problemas de enunciação de natureza diversa, uma enorme confusão no tipo de texto solicitado aos alunos que, por essa razão não pode resultar senão na série de paradoxos identificados.

A análise dos textos produzidos pelos alunos, em resposta às nossas tarefas de escrita, não revelou o contrário. Demonstraram, pois, que os alunos, tanto os da 10^a como os da 12^a classe, já à saída do ensino secundário, possuem um conhecimento genológico frágil, ficando muito aquém do necessário para terem sucesso na aprendizagem do currículo geral e, especialmente, da língua portuguesa, com destaque para a sua componente escrita.

Por todas as razões acima referidas, são necessárias reanálises e reformulações aos enunciados de produção escrita das Sebentas de LP; urge também que se ensinem os alunos desde de logo, no ensino básico, a ler para aprender, no sentido de mostrar-lhes como a leitura funcional de textos autênticos pode ajudar na aprendizagem da escrita.

Este quadro requer da classe docente uma formação sólida e duplamente direcionada. Por um lado, para o ensino explícito do funcionamento da língua portuguesa, na sua variedade europeia; por outro, para uma sensibilidade particular ao português santomense e ao forro. Seguramente, a par destes saberes, deverão os professores ser munidos de metodologias, estratégias e ferramentas de ensino de PL2 aplicáveis à realidade linguística santomense. Tudo isto se torna mais complexo se equacionada realisticamente a distinção entre a oralidade e a escrita, enquanto realidades distantes, embora subsidiárias. Os currículos deverão ser reelaborados, ‘concebidos de acordo com as necessidades do país, sem que esteja forçado a aderir a um molde pré-determinado’, segundo Asmah (1988:7 *apud* Lopes, 1998).

Nesse sentido, advoga-se veementemente uma pedagogia de gênero que, para além de muitas outras vantagens e de já ter sido testada em contexto africano idêntico, tem a trazer coerência ao trabalho sobre a escrita.

Referências bibliográficas

- Asmah, H.O. (1988). *‘English in Malaysia: A typology of its status and rule’*. Comunicação apresentada ao Seminário de Planificação Linguística CASDELL. Singapura.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Afonso, B. (2008). *A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Avelar, A. (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Avelar, A. (2011). *Géneros discursivos e curricula*. *Interacções*, NO 19:pp. 200-218.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barbeiro, L. & Pereira, A. P. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em www.area.dge.mec.pt.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*, (“Perspetivas Atuais/Educação”), Edições ASA.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: Carvalho, J.A.B.; Barbeiro, L. & Pimenta, J. (Orgs.). (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: cied/Universidade do Minho, pp. 11-26.
- Caels, F. & Mendes, M. (2008). Diversidade linguística na escola uma problemática global. In M. H. Mateus, D. Pereira e G. Fischer (Eds.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp.271-293.
- Caels, F. (2015). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em género*. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa: Lisboa.

- Carvalho, J. B. (2011). *Ensinar e aprender a escrever no século XXI – (re)configurando um velho objeto escolar*. Universidade de Minho: Minho.
- Carvalho, J. B. (2013). *A escrita na escola: uma visão integradora*. Universidade do Minho, pp. 186-206.
- Cristie, F. (2013). *Genres and Genre Theory: A Response to Michael Rosen*. Changing English: Studies in Culture and Education: 20 (1), pp. 11-22.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Araujo, G. A. & Hagemer, T. (2013). *Dicionário livre santome/português – Livlunglangi santome/putugêgi*. São Paulo: Hedra LTDA
- ELLIS, Rod. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. CAL. Digest, December
- Ferreira, M. (1983). “Que Futuro para a Língua Portuguesa em África?”, in *Actas do Congresso sobre a Situação da Língua Portuguesa no Mundo*, Vol. II, Lisboa.
- Fernández, S. (1987). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa-Didascalía.
- Foster, D. (1992). *A primer for writing teachers: theories, issues, problems* (2nd edition) Portsmouth NH: Boynton/Cook HEINMANN
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Feytor P. P. (2010). *O essencial sobre a política de língua*. Lisboa: INCM.
- Gouveia, C. A. M. (2008) Texto Narrativo. In: Mateus, M. H. M., Pereira, D. E Fischer, G. (coord.) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 113118.
- Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases de carreira, currículo e supervisão*. Sísilo. Revista de Ciências da Educação, nº 8, pp. 23 – 36, jan/abr.
- Gouveia, C. A. M. (2009). *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistémico-funcional*. Matraga, v. 16, n. 24, pp. 13-47.
- Gonçalves, R. (2010). *Propriedades de subcategorização verbal do português de S. Tomé*. Dissertação de Mestrado em Linguística Geral e Românica. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, R. (2013). *Mudança Linguística e Variação no Português de São Tomé e Príncipe*. CLUL, Lisboa.

- Gouveia, C. A. M. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In MATEUS, M. H. M. E SOLLA, L. (orgs.). *Ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 441-461.
- Gouveia, C. A. M. (2014). A compreensão Leitora como Base Instrumental do Ensino da Produção Escrita – In W. R. Silva, J. S. Do Santos e M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. São Paulo: Pontes, pp. 203-231.
- Guirruogo, O. (2016). *Didática da escrita em contextos multilíngues: O caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, R. & Hagemer, T. (2015). *O Português num contexto Multilíngue. O caso de São Tomé e Príncipe*. Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane. Série Letras e Ciências Sociais, 1 (1), pp. 87 – 107.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional de professores, In: Névoa (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31 – 61.
- Halliday, M. A. K. E Matthiessen, C. M. I. M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed). London: Arnold.
- Hagemer, T. (2009). *As Línguas de São Tomé e Príncipe*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kramsch, Claire. (2008). Applied Linguistic Theory and Second/Foreign Language Education. In N. Van Deusen-Scholl e N. H. Hornberger (Eds.), *Second and Foreign language Education*. Encyclopedia of Language and Education, volume 4 New York: Spri., pp. 3-15.
- Kleifen, J. A & Bond, G. C. (2009). *The languages of Africa and the diaspora: educating for language awareness*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mata, I. (2009). *São Tomé e Príncipe – Uma Babel arquipelágica?* In: Latitudes – Cahiers Lusophones (Paris). Dossier spécial: São Tomé e Príncipe: culture et société. N°36 – oct./déc, pp. 3-11.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox
- Martin, J. R. (2009). *Genres and language learning: a social semiotic perspective*. *Linguistics and education*, v.20, n. 1, pp. 10-21.

- Mateus, M. H. M. & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Lisboa: Caminho. MENDES, M. (2008). Avaliação do nível de proficiência linguística. In M. H. Mateus, D. Pereira e G. Fischer (Eds.). *Diversidade Linguística na escola portuguesa* Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 305-325.
- Meia – Onça, S. M. M. (2013). *O Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe e os Contributos do Projeto Escola* +. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa.
- Mateus, M. H. M. & Solla, L. (orgs.). (2013). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pontífice, J. A. C. Et al. (2010). *Alfabeto Unificado para a Escrita das Línguas Nativas de S. Tomé e Príncipe (ALUSTP)*. Inédito.
- Rimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press
- Robinson, C. D. (1993). 'Where linguistic minorities are in the majority: Language Dynamics amidst high linguistic diversity'. *AILA Review*: 10, pp. 52-70.
- Rose, D. & MARTIN, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to learn: genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Strood, Sandra. (1996). Organizational Socialization: factors impacting beginning teachers. In: Silverman, S. & ENNIS, C. (orgs.). *Student learning in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Seibert, Gerhard. (2015). *Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social*. UNILAB.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. London – New York: Palgrave Macmillan.
- YASUDA, Sachiko. (2011). *Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence*. *Journal of Second Language Writing*: 20, pp. 111-133.

Apêndice

APÊNDICE 1. Inquérito sociolinguístico e profissional dos docentes do 2CES de STP

Código: _____ (não responder)

Idade: _____

Local de nascimento: _____

Anos de docência: _____

Instrução: Assinale com um “x” a (as) opção (ões) que se enquadram no seu perfil sociolinguístico e profissional.

Item	Pergunta/resposta	X
1	Que nível (eis) de ensino leciona presentemente?	
a)	10 ^a	
b)	11 ^a	
c)	12 ^a	
2	Em quantas turmas leciona?	
a)	1	
b)	2	
c)	3	
d)	4	
e)	+ de 4 (Quantas _____)	
3	Qual é a sua língua materna?	
a)	Português	
b)	Português de São Tomé e Príncipe	
c)	Crioulo forro	
d)	Crioulo angolano	
e)	Crioulo caboverdiano	
f)	Outra. Qual? _____)	

4	Como avalia a sua proficiência em língua portuguesa?	
a)	Básica	
b)	Média	
c)	Avançada	

5	Se pudesse refazer a sua carreira académica e profissional...	
a)	Escolheria uma outra profissão	
b)	Escolheria ser professor de uma outra disciplina	
c)	Escolheria ser professor de português, de novo	
d)	Caso tenha assinalado as opções a) ou b), justifique. _____	
6	Que curso de formação de professores frequentou / frequenta?	
a)	12ª e Escola +	
b)	Bacharelato em Língua Portuguesa	
c)	Licenciatura em Língua Portuguesa	
d)	Mestrado em Língua Portuguesa	
7	Em quantas ações de formação contínua, no domínio de língua portuguesa (ex:Escola +), participou nos últimos 5 anos?	
a)	Participei em 1-2	
b)	Participei em 2-4	
c)	Participei em mais do que 4	
8	Como avalia as ações de formação em que participou?	
a)	Foram muito proveitosas	
b)	Não me foram muito úteis	
c)	Não acrescentaram nada à minha formação inicial	
9	Acha que o conjunto de atividades e materiais promovidos pelo projeto Escola + vão ao encontro das reais necessidades dos alunos?	
a)	Sim, tem servido para promover o sucesso escolar	

b)	Não, não tem sido um instrumento capaz de diminuir o insucesso escolar	
Se respondeu afirmativamente a b), justifique:		
<hr/> <hr/>		

10	A que domínio (os) da língua portuguesa mais dá atenção nas suas aulas?	
	Ordene de 1 a 4:	
a)	Oralidade	
b)	Leitura e interpretação de texto	
c)	Escrita	
d)	Funcionamento da língua (Gramática)	
Comentário:		
11	Como procede, em regra, para solicitar as tarefas de produção escrita dos seus alunos?	
a)	Recorro ao programa de português Escola +	
b)	Recorro às Sebentas/Textos de apoio	
c)	Recorro aos sites educativos	
d)	Elaboro, eu mesmo (a), os enunciados para as tarefas de produção escrita	
e)	Outro (Qual? _____)	
12	De 1-6, ordene os tipos de texto que mais solicita aos seus alunos.	
a)	Textos narrativos	
b)	Textos argumentativos-expositivos	
c)	Textos dramáticos	
d)	Textos informativos	
e)	Textos poéticos	
f)	Outro(s) _____)	
13	Que tipo de atividade de escrita é mais frequente nas suas aulas?	
a)	Escrita individual	
b)	Escrita coletiva /em grupo	

a)	Ambas	
----	-------	--

14	Costuma acompanhar a escrita dos seus alunos até a sua versão final?	
a)	Sim, acompanho sempre	
b)	Sim, às vezes	
c)	Não, porque as turmas são muito grandes e o tempo não chega	
d)	Outra (Qual? _____)	
15	Das componentes linguísticas listadas abaixo, indique a (as) que, na sua opinião, representa (m) maior dificuldade para os seus alunos, no seu ato de produção escrita.	
a)	Ortografia e vocabulário	
b)	Morfossintaxe	
c)	Semântica	
d)	Articulação clara de ideias	
e)	Outra (Qual? _____)	
16	Ordena, de 1-6, os fatores que, a seu ver, mais interferem negativamente na escrita dos seus alunos.	
a)	Os maus hábitos de leitura	
b)	A ausência de uma metodologia que torne claros e precisos os processos da escrita,	
c)	A dificuldade dos próprios enunciados	
d)	A variedade do português de Santomé, porque interfere na “norma” exigida na escrita	
e)	As novas formas de escrita comuns nas TICs, marcadas pelo uso excessivo de abreviaturas	
f)	O facto de termos pouco tempo para a produção escrita nas aulas	
17	Como procede na correção dos erros, nas composições escritas dos seus alunos?	
a)	Assinalo todos os erros	
b)	Assinalo todos os erros e escrevo as formas corretas	
c)	Assinalo os erros com marcas diferentes, de acordo com a sua tipologia (ortográfico, morfossintático, etc.), para que os alunos se autocorrijam	

d)	Faço o levantamento dos erros mais frequentes e analiso-os corrigindo, de forma explícita, junto à turma	
e)	Outra (Qual? _____)	

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 2. Inquérito sociolinguístico dos estudantes do 2CES de STP

Código _____ (não responder)

Idade: _____

Local de nascimento: _____

Instrução: Assinale com um “x” a (as) opção (ões) que se enquadram no teu perfil sociolinguístico e estudantil.

Item	Pergunta/resposta	X
1	Estudas em que classe?	
a)	10ª classe	
b)	11ª classe	
c)	12ª classe	
2	Qual é a tua língua materna?	
a)	Português	
b)	Português de São Tomé e Príncipe	
c)	Crioulo forro	
d)	Crioulo angolar	
e)	Crioulo caboverdiano	
f)	Outra língua (Qual? _____)	
3	Que língua usas para comunicar no teu dia a dia?	
a)	Português	
b)	Português de São Tomé e Príncipe	
c)	Português e um dos crioulos (Qual? _____)	
d)	Outra língua (Qual? _____)	
4	Gostas da língua portuguesa?	
a)	Gosto muito	
b)	Gosto pouco	
c)	Não gosto	

5	Desde que entraste para o ensino secundário, para a disciplina de português:	
a)	Tiveste sempre textos de apoio/sebentas para as aulas	
b)	Tiveste textos de apoio/sebentas apenas em algumas classes (Quais? _____)	
c)	Nunca precisaste de textos de apoio/sebentas, porque preferiste fotocopiar as partes indicadas pelo professor	
d)	Nunca adquiriste os textos de apoio/sebentas porque achas que não te ajudam a dominar o português	
e)	Nunca tiveste textos de apoio por dificuldades económicas	
6	Gostas de ler?	
a)	Gosto muito	
b)	Gosto, só às vezes	
c)	Não gosto	
7	Para além das leituras obrigatórias para as aulas, que outras leituras costumas fazer?	
a)	Literatura santomense	
b)	Literatura estrangeira	
c)	Jornais e revistas	
d)	Outro (Qual? _____)	
e)	Nenhuma	
8	Qual a última obra literária que leste. Quem é o seu autor? _____	
9	Quantos textos já escreveste ao pedido do professor, nas aulas ou em casa, neste último período?	
a)	0-4	
b)	4-8	
c)	+ de 8	
10	Que tipos de texto escreveste?	
a)	Histórias, contos ...	
b)	Poemas	
c)	Relatórios	
d)	Textos de opinião (em que defenda o seu ponto de vista)	
11	Achas que escreves textos, em número suficiente, nas aulas de português?	
a)	Sim, escrevemos muito	
b)	Escrevemos pouco	
c)	Escrevemos muito pouco	

12	Com que regularidade são corrigidos os teus textos nas aulas de português?	
a)	O professor nunca corrige os meus textos	
b)	O professor, às vezes, corrige os meus textos	
c)	O professor corrige, sempre, os meus textos	
13	Ordena de 1 a 5, os fatores que mais dificultam a tua escrita?	
a)	As novas formas de escrita comuns nas redes sociais, como o uso de abreviaturas no <i>Messenger</i> , por exemplo	
b)	Os maus hábitos de leitura e de escrita	
c)	O português de S. Tomé, porque tem características diferentes do português europeu	
d)	A falta de prática de escrita nas aulas	
e)	A dificuldade dos textos que nos pedem para escrever	
14	O que é mais difícil para ti? Ordena de 1 a 4:	
a)	Encontrar as palavras certas para dizer o que quero	
b)	Escrever as palavras corretamente	
c)	Construir corretamente as frases	
d)	Organizar corretamente o texto	

Obrigada pela tua colaboração!

APÊNDICE 3. Tabela de codificação das tarefas de escrita das sebentas do 2CES de STP

SEBENTA/CLASSE	TAREFAS DE ESCRITA	CÓDIGO
10ª	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redige um texto em que expresses, de forma fundamentada, a tua opinião sobre uma destas frases: <ol style="list-style-type: none"> a) "Um livro é uma janela pela qual nos evadimos." Julien Green (1900-1998) b) "Um bom livro é um bom amigo." Jacques-Henri de Saint-Pierre (1737-1814) c) "Uma casa sem livros é como um corpo sem alma." Cícero (106 a.C. -43 a.C.) 	Tfp.10a
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora um texto de opinião, com cerca de sessenta palavras, em que destaques a importância dos livros na sociedade atual. 	Tfp.10b
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escreve um breve texto narrativo em que uma das personagens seja um livro. 	Tfp.10c
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produz um texto em que explicites o valor que os livros têm para ti, salientando a obra que leste que mais te marcou até à data. Não te esqueças de apresentar as razões da tua escolha. 	Tfp.10d
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redige um texto, de cinquenta a cem palavras, em que comentes a imagem (?) apresentada. Não te esqueças de fazer referência a influência do uso do telemóvel na utilização da língua portuguesa. 	Tfp.35
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A frase "Contar os dias pelos dedos e encontrar a mão cheia", surge na contracapa dos diversos volumes dos Cadernos de Lanzarote, os diários de José Saramago. Redige um texto, com cerca de cem palavras, que tenha como título a frase citada e que pudesse servir de texto introdutório ao teu diário. 	Tfp.42
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em determinado momento da carta que leste, a narradora afirma: "E percebi que os sorrisos servem para uma data de coisas, como por exemplo para tapar buracos que aparecem quando o mar das palavras se transforma em deserta." Recorrendo às tuas próprias vivências, elabora um texto, de oitenta a cem palavras, no qual descrevas uma situação em que o sorriso te serviu para "tapar buracos" deixados pela comunicação verbal. 	Tfp.58
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partindo das informações fornecidas e dos exemplos que leste, elabora o retrato de um dos teus colegas de turma. 	Tfp.60
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Num auto-retrato, verbal ou não, o artista foca a atenção na sua própria figura, analisando-se exterior e interiormente. Um provérbio judaico afirma: "O verdadeiro homem fala das suas qualidades em voz baixa e dos defeitos em voz alta." Num breve texto, com cerca de cem palavras, opina sobre a validade destas palavras. 	Tfp62.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lê o soneto de Camões que se segue (“Amor é fogo arde sem se ver...”). Inspirando-te nas definições de amor apresentadas, procura elaborar o teu próprio poema sobre o amor, seguindo as instruções: <ol style="list-style-type: none"> a) primeiro verso iniciado por "Amor é ..."; b) duas quadras e um dístico; c) rima cruzada nas quadras e emparelhada no dístico; 	Tfp.67
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Camões constata e denuncia em diversos dos seus textos o "desconcerto do mundo". Refletindo sobre o significado da expressão, redige um breve texto em que exponhas a tua opinião fundamentada sobre o anacronismo ou a atualidade do tema. 	Tfp.71
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No poema de Carlos Drummond de Andrade, diz-se que a palavra amor não deve ser usada sem uma razão acima de toda a razão. Num texto, com cerca de cem palavras, sugere uma dessas razões superiores que justifiquem a utilização do vocábulo. 	Tfp.83
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora um artigo de opinião, subordinado a um dos temas: <ol style="list-style-type: none"> a) Namorar-estudar: binómio conciliável? b) Mensagens de amor. 	Tfp.106
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Grão a grão enche a galinha o papo.” Escreve uma composição cuja moral se aplique ao provérbio acima transcrito. (200 palavras). 	Tfp.121
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imbuído deste ambiente de fantasia trazido por Mia Couto, vais tu escrever um conto fantástico escolhendo uma das seguintes hipóteses: <ol style="list-style-type: none"> a) Nós damos-te o título - <u>A menina sem palavras</u> - e o número de personagens - duas. Deves utilizar os dois modos de representação próprios da narrativa - narração e descrição - e poderás também recorrer ao diálogo, como modo de relato de discurso. Os tempos verbais predominantes terão de ser do passado - sobretudo o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito; b) Deves, ainda, respeitar a arquitetura típica do conto tradicional: situação inicial; parte preparatória; nó da intriga; desenlace. Finalmente, eis uma lista de palavras que deves usar obrigatoriamente: menina, voz, pai, mar, água, ondas, lua, história, filha, língua, lágrima, horizonte, sonho, areal. <p>Nota: Antes de começares o teu conto, lembra-te de uma regra de ouro: para que o teu texto seja linguisticamente correto e internamente coerente, deves utilizar elementos linguísticos que funcionem recorrentemente.</p> 	Tfp.125
11ª	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora um comunicado dirigido à tua Escola, informando-a de que a tua turma vai organizar um concerto de música (identifica o tipo / grupo / artista) para angariar fundos para uma causa ambiental (define qual). 	Tfp.5
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redige uma carta de reclamação em que o assunto seja o seguinte: «Devolução de artigo com defeito e reembolso da quantia paga». Não te esqueças de respeitar as características formais deste tipo de documento. 	Tfp.7
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redige uma carta de reclamação sobre a situação que narraste na aula. 	Tfp.9
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspira-te na notícia apresentada (Concerto “Rock” ensurdece espetador). Escreve uma carta de reclamação (150-200 palavras) que obedeça às condições e à estrutura abaixo indicadas: <ol style="list-style-type: none"> a) Assume a identidade do espetador referido; b) Dirige a reclamação ao produtor do concerto; c) Reclama em função dos dados informativos de que dispõe na notícia; d) Indica o objetivo final da reclamação. 	Tfp.11
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adota o modelo anteriormente trabalhado (carta de reclamação). Produz um registo semelhante e coerente com os seguintes objetos de reclamação: <ol style="list-style-type: none"> a) uma coleção de livros; b) um computador; c) um telemóvel; d) um jogo. 	Tfp.13
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redige, a partir da informação contida neste protesto (p.15), a carta de reclamação que poderia ser enviada à Direção-Geral de Viação 	Tfp.16

	<ul style="list-style-type: none"> O texto apresentado é uma crítica ao filme Cold Mountain. Redige um artigo crítico sobre o último filme que viste ou sobre o livro que leste mais recentemente. 	Tfp.21
	<ul style="list-style-type: none"> Elabora um anúncio de um produto à tua escolha. 	Tfp.26
	<ul style="list-style-type: none"> Considera a tese: A linguagem utilizada, no Parlamento, pelos diferentes intervenientes deve ser acessível, de acordo com a norma. Apresenta três argumentos para defender esta tese e ordena-os do mais forte para o mais fraco. Num dos argumentos apresentados, evoca a tua experiência pessoal [ex.: como recetor (auditório) de discurso político através dos órgãos de comunicação social]. 	Tfp.44
	<ul style="list-style-type: none"> A defesa dos desfavorecidos e oprimidos, nomeadamente dos indígenas, foi sempre uma questão relevada nas reflexões e pelos ideais visionários de Pe. António Vieira. Constrói um texto argumentativo, com cerca de 200-250 palavras, que, na base da afirmação feita, corresponda à planificação proposta (p. 48, 49). 	Tfp.48
	<ul style="list-style-type: none"> Escreve um texto expositivo-argumentativo sobre o tema “A injustiça no mundo”. (150 a 170 palavras) 	Tfp.61
	<ul style="list-style-type: none"> Escreve um texto expositivo-argumentativo com cerca de 150 palavras sobre a justiça no mundo. 	Tfp.64
	<ul style="list-style-type: none"> “... A ansiedade quando chegavam cartas. ...” Imagina que és o pai do Chiquinho, que está na América. Escreve uma carta (informal) à família (cerca de 120 a 130 palavras) 	Tfp.71
	<ul style="list-style-type: none"> Retrata uma história de amor sob a forma de uma carta. (Não te esqueças da estrutura da carta informal) Só para te inspirares (Todas as cartas de amor são ridículas, de Álvaro de Campos, <i>Poesias</i>). 	Tfp.77
	<ul style="list-style-type: none"> Escreve uma página de diário sobre a importância da música na tua vida. 	Tfp.82
	<ul style="list-style-type: none"> Tendo por base a simbologia da pomba, elabora um poema em «P». 	Tfp.92a
	<ul style="list-style-type: none"> Comenta a seguinte frase: «A poesia da Negritude distingue-se da restante literatura africana de Língua Portuguesa pelo obsessivo tratamento da raça e da cor negras.» 	Tfp.92b
	<ul style="list-style-type: none"> Num texto expositivo-argumentativo, comenta a seguinte frase: «A Negritude é o conjunto dos valores culturais do mundo negro». 	Tfp.92c
	<ul style="list-style-type: none"> «O Homem é um ser livre, mas em toda a parte se encontra algemado com algemas de ar». Num texto bem estruturado, dá a tua opinião sobre a importância da Liberdade (artigo de opinião). 	Tfp.96a
	<ul style="list-style-type: none"> Comenta o poema <i>Requiem para Amílcar Cabral</i>, de Alda do Espírito Santo. 	Tfp.96b
	<ul style="list-style-type: none"> Põe à prova a tua imaginação e criatividade e elabora um texto poético onde as palavras que se seguem estejam presentes: África; negro; mar; lua; céu; sol; verde; amarelo; vermelho. 	Tfp.99
	<ul style="list-style-type: none"> Escolhe um dos temas seguintes e faz uma composição em prosa ou em verso: a) MAR: atração e/ou abismo? b) Junto ao mar: habitar e/ou fazer férias? c) Os desportos náuticos: moda e/ou prazer? 	Tfp.103
	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona o conteúdo deste poema (<i>Irmão</i>, Jorge Barbosa) com a obra Chiquinho de Baltasar Lopes. Apresenta as tuas conclusões sob a forma de um texto de opinião. 	Tfp.104

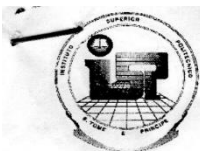
	<ul style="list-style-type: none"> «O amor é o mais extraordinário elo de ligação entre os seres humanos. Amamos os pais, os familiares, o próximo ou uma pessoa muito especial. Este precioso sentimento é vivido de modo mais ou menos saudável, de acordo com o indivíduo que o experimenta: amor egoísta, ciumento, louco ou ainda um amor solidário e altruísta.» Num texto cuidado, reflete sobre o amor. Se preferires, conta uma experiência que recordes com ternura e/ou nostalgia. 	Tfp.105
	<ul style="list-style-type: none"> “Há palavras que fazem bater mais depressa o coração. Todas as palavras, umas mais que outras, qualquer mais que todas. Conforme os lugares e as posições das palavras, segundo o lado do sol, ou o lado onde não dá o sol. Cada palavra é um pedaço que falta ao universo” (Almada Negreiros). - Todos sabemos que a escrita é não só um instrumento de comunicação, mas também uma forma de expressar a criatividade. Muitos são aqueles que usufruem do prazer da escrita, criando textos das mais diversas tipologias. Entrar no mundo da imaginação é o que se pretende com a escrita criativa. Aquilo que devemos fazer é deixar-nos levar pelas palavras e sermos felizes! Imagina que és um cozinheiro de palavras, cria uma receita de palavras utilizando ingredientes disparatados. 	Tfp.107
	<ul style="list-style-type: none"> Elabora um texto de opinião sobre a felicidade. 	Tfp.108a
	<ul style="list-style-type: none"> Redige um texto expressivo, partindo destes versos «o nosso mundo é este... / mas há-de ser outro. 	Tfp.108b
12ª (I)	<ul style="list-style-type: none"> Elabora uma reflexão pessoal, num texto bem estruturado de cem a duzentas palavras, sob a forma de um artigo, sobre um dos seguintes temas: a) A língua, a literatura e a cultura são fundamentos da nossa identidade individual e coletiva; b) A televisão empobrece drasticamente a formação dos cidadãos; c) A minha liberdade termina onde começa a do outro; d) As consequências da guerra; e) A Internet; f) A Solidão. 	Tfp.9
	<ul style="list-style-type: none"> «Pouco importa o que sintamos o que exprimimos; basta que, tendo-o pensado, saibamos fingir bem tê-lo sentido» (Fernando Pessoa, in Carta a Francisco Costa). Partindo desta afirmação, redige um texto expositivo – argumentativo bem estruturado, de cem a duzentas palavras, em que reflitas sobre o processo de criação literária em Pessoa. 	Tfp.32
	<ul style="list-style-type: none"> Comenta as seguintes frases: “Não vale mais o bem-estar físico do gato que brinca, obedecendo às leis universais do instinto? Para quê esta trituração mental que não conduz a nada?” 	Tfp.34
	<ul style="list-style-type: none"> Elabora um texto de reflexão em que apresentes a tua opinião sobre o impacto da guerra no quotidiano da vida contemporânea. 	Tfp.36a
	<ul style="list-style-type: none"> Comenta o seguinte texto: “O mistério da vida dói-nos e apavora-nos de muitos modos. (...). Mas, este horror que hoje me anula é menos nobre e mais roedor. É uma vontade de não querer ter pensamentos, um desejo de nunca ter sido nada, um desespero consciente de todas as células do corpo e alma. É o sentimento súbito de se estar enclausurado numa cela infinita. Para onde pensar em fugir, se só a cela é tudo?” (Fernando Pessoa, Bernardo Soares, <i>Livro de Desassossego</i>). 	Tfp.36b
	<ul style="list-style-type: none"> «Não há felicidade senão com conhecimento. Mas o conhecimento da felicidade é infeliz; porque conhecer-se feliz é conhecer-se passando pela felicidade, e tendo, logo já, que deixá-la atrás» (Fernando Pessoa, <i>livro de Desassossego</i> de Bernardo Soares). Considera a afirmação de Fernando Pessoa e comenta-a tendo em conta «a dor de pensar». Fundamenta-te na tua experiência de leitura. Redige um 	Tfp.41

	texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cem a duzentas palavras.	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Eu nunca passo para além da realidade imediata/Para além da realidade imediata não há nada» (Alberto Caeiro). Partindo dos versos transcritos e das constantes temáticas da poesia de Caeiro, elabora um texto expositivo- argumentativo, de cem a duzentas palavras, em que abordes a relação deste heterónimo pessoano com o mundo. 	Tfp.46
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...» (Alberto Caeiro). Partindo deste verso de Caeiro, redige um texto expositivo -argumentativo de cem a duzentas palavras, em que abordes a importância das sensações na poética deste heterónimo pessoano. 	Tfp.49
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cem a duzentas palavras, refere a importância da inspiração estoico – epicurista de Ricardo Reis. 	Tfp.51
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Num texto expositivo-argumentativo de cem a duzentas palavras, comenta a afirmação de Eduardo Lourenço, apoiando-te na leitura dos poemas de Álvaro de Campos e de Pessoa ótónimo: «(...) Campos é Pessoa mais nu, deixando correr à solta a corrente de angústia que o sufoca...» 	Tfp.61
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendo como referência a carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos, elabora o curriculum vitae de um dos sujeitos poéticos pessoanos à tua escolha. 	Tfp.64
12ª(II)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depois de uma leitura atenta do texto, imagina que esta situação se refere ao contexto dos finais dos anos 50 em São Tomé e Príncipe, em que já são visíveis sinais de revolta por parte de alguns populares no que respeita ao regime colonialista. Imagina-te na pele de um desses populares e produz um texto de reflexão sobre os acontecimentos nos quais se vê envolvido. 	Tfp.15
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partindo das afirmações de John F. Kennedy - "Ich bin ein Berliner"- pronunciada na sua visita a Berlim, após a construção do muro, e de Martin Luther King - " I have a dream"- constrói um texto de reflexão sobre o papel da liberdade na construção da pessoa humana. 	Tfp.22
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partindo da leitura dos textos e imagens apresentados nesta unidade, que se referem não apenas ao tempo histórico e ao tempo da escrita de <i>Felizmente Há Luar!</i>, como também àqueles textos referentes à História de São Tomé e Príncipe, antes e após a independência, elabora uma dissertação, onde reflitas sobre o valor da liberdade como um direito inalienável do Homem. Apresenta, também, o plano da mesma. 	Tfp.53
12ª(III)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com base neste texto informativo que acabaste de ler, elabora um texto expositivo-argumentativo em que apresentas a tua tese sobre a função da literatura, dando exemplos concretos da literatura são-tomense ou de outras literaturas nacionais. 	Tfp.14
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagina-te na pele de um dos guerrilheiros. Redige um texto de reflexão sobre o tribalismo. Começa o texto com: EU, O NARRADOR, SOU ... 	Tfp.22
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A obra <i>Mayombe</i> cumpriu a sua função de memorizar a História, pressentindo a gestação do nacionalismo angolano, mas numa perspetiva humana, com simples guerrilheiros, heróis comuns do dia-a-dia. Num texto expositivo-argumentativo cuidadosamente elaborado, reflete sobre a afirmação apresentada. 	Tfp.30

ANEXOS

ANEXO 1 – Planos curriculares do curso de licenciatura em Língua Portuguesa de USTP



INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

PLANO DE ESTUDO

LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

1º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa	A	4		4		120	4,8
Introdução aos Estudos Linguísticos	A	3		3		90	3,6
Língua Estrangeira I	A	4		4		120	4,8
Introdução ao Estudo da Literatura	SI	4				60	2,4
Introdução ao Estudo da Cultura Clássica	SI	4				60	2,4
Introdução á História do Mundo Actual	SI	4				60	2,4
Introdução á Informática	SI	2				30	1,2
Técnicas de Análise textual	S2			4		60	2,4
Latim	S2			4		60	2,4
Metodologia do trabalho Científico	S2			4		60	2,4
História das Ideias Contemporâneas	S2			2		30	1,2
Total		25		25		750	30

2º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Língua Portuguesa I	A	4		4		120	4,8
Língua Estrangeira II	A	4		4		120	4,8
Estudo da Língua: Fonética e Fonologia	SI	4				60	2,4
Estudo da Língua: Morfologia	SI	4				60	2,4
Historia das Civilizações Africanas	SI	3				45	1,8
Historia e Cultura de S.Tomé e Príncipe	SI	4				60	2,4
Instrumentos de Análise das Ciências Sociais	SI	2				30	1,2
Estudo da Língua: Sintaxe	S2			4		60	2,4
Estudo da Língua: Semântica	S2			4		60	2,4
Literatura São - Tomense	S2			3		45	1,8
Panorâmica de Literatura Portuguesa	S2			4		60	2,4
Geografia do Mundo	S2			2		30	1,2
Total		25		25		750	30

3º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Língua Portuguesa II	A	2		2		60	2,4
Metodologia do ensino do Português	A	4		4		120	4,8
Ciências de Educação	A	3		3		90	3,6
Língua Portuguesa: origens e variedades	SI	4				60	2,4
Literaturas Africanas I	SI	3				45	1,8
Literatura Brasileira I	SI	3				45	1,8
Literatura Portuguesa I	SI	3				45	1,8

A – cadeiras anuais S – cadeiras semestrais T – aulas teóricas P- aulas práticas UC- unidade de crédito



INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

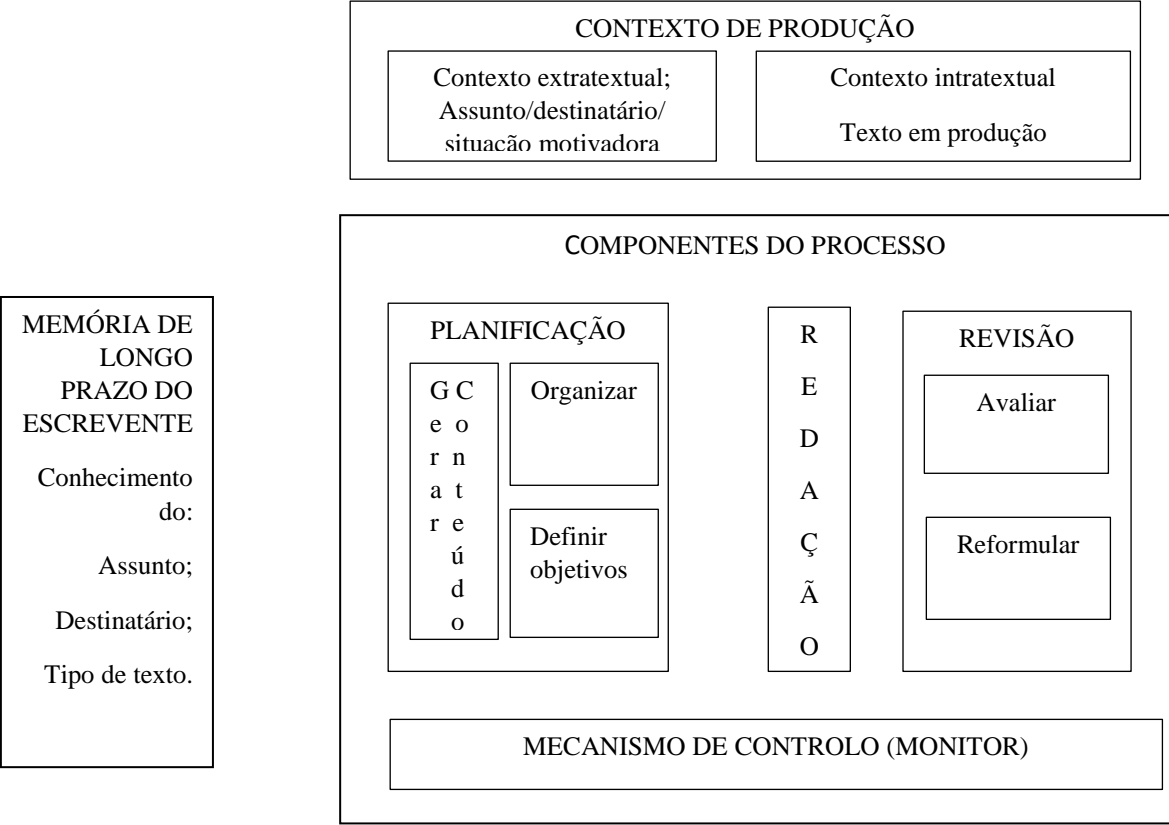
Psicologia do Desenv. e Aprendizagem	S1	3			45	1,8
Crioulística	S2			4	60	2,4
Literaturas Africanas II	S2			3	45	1,8
Literatura Brasileira II	S2			3	45	1,8
Literatura Portuguesa II	S2			3	45	1,8
Infanto Juvenil	S2			3	45	1,8
Total		25		25	750	30

4º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Pratica Pedagógica	A	5		5		150	6
Organização e desenvolvimento curricular	S1	4				60	2,4
Didáctica da Cultura	S1	4				60	2,4
Didáctica da Literatura	S1	4				60	2,4
SEMINÁRIO: Elaboração da monografia de fim do curso. A ser integrado numa das três áreas: Língua, Literatura, Linguística.	S2			6		90	3,6
Total		17		11		420	16,8

A – cadeiras anuais S – cadeiras semestrais T – aulas teóricas P- aulas práticas UC- unidade de crédito

ANEXO 2 – Modelo processual de Flower e Hayes (1981) adaptado de Carvalho (2012)



ANEXO 3 – Rede de géneros escolares do Programa Ler para Aprender (adaptado da versão portuguesa
ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e computacional)

ANEXO 4 – Descritores globais dos Níveis Comuns de Referência para as Línguas (adaptado do QECR, 2001)

Utilizador Proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador Elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.